



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM/RS
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO –
CIÊNCIAS DA NATUREZA – LICENCIATURA

MARILENA BERRIA

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BARÃO DE
COTEGIPE - RS: CORRELAÇÃO DE FORÇAS E PRINCIPAIS IMPACTOS

ERECHIM

2018

MARILENA BERRIA

**O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BARÃO DE
COTEGIPE - RS: CORRELAÇÃO DE FORÇAS E PRINCIPAIS IMPACTOS**

**Trabalho de conclusão do Curso Interdisciplinar em
Educação do Campo – Ciências da Natureza –
Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira
Sul, Erechim, como requisito parcial para a
aprovação no componente curricular: Trabalho de
Conclusão de Curso I.**

Orientadora: Solange Todero Von Onçay

ERECHIM

2018

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Berria, Marilena

Fechamento das Escolas do Campo do município de Barão de : Cotequipe - RS: correlação de forças e principais impactos/ Marilena Berria. -- 2018.
82 f.

Orientadora: Solange Todero Von Onçay.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Interdisciplinar em Educação do campo - ciências da natureza - licenciatura , Erechim, RS , 2018.

1. Introdução. 2. Contextualizando. 3. Educação do campo e o fechamento das escolas do campo. 4. Aspectos Metodológicos. 5. Resultados e Discussões. I. Onçay, Solange Todero Von, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Marilena Berria

O fechamento das escolas do campo do município de Barão do Cotegipe

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul.


Orientador: Profa. Solange Todero Von Onçay

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 11/01/2018.

Banca examinadora:



Prof. Solange Todero Von Onçay



Prof. Jerônimo Sartori



Prof. Leandro Carlos Ody

A meu esposo e meus filhos que me
incentivaram, me apoiaram e acreditaram em
meu grande sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de uma forma ou outra me apoiaram nessa caminhada:
Primeiramente a UFFS por ter me proporcionado essa oportunidade.

A Deus por ter me dado saúde ao longo desses quatro anos.

Agradeço em especial a minha família pelo incentivo, paciência e força nesta conquista.

Agradeço a minha orientadora Solange Todero Von Onçay pela dedicação, orientação, sendo fundamental na elaboração deste trabalho.

Agradeço a todos os meus professores que fizeram parte na construção dos conhecimentos ao longo dessa jornada.

Ainda quero agradecer a todos os meus colegas e amigos pelos momentos agradáveis e pela disponibilidade em auxiliar em momentos de dúvidas.

RESUMO

A Educação do Campo busca uma escola com sua identidade própria, vinculada a processos de formação onde os sujeitos do campo sejam os próprios protagonistas desse processo. A nucleação das Escolas Municipais do Campo do Município de Barão de Cotegipe – RS, foi que desencadeou esse trabalho. O presente estudo investigou o fechamento das Escolas do Campo do município de Barão de Cotegipe – RS, no ano de 2015, visando explicitar as implicações, correlações de forças e concepções que conduziram ao fechamento de cinco escolas do campo, pertencentes à rede municipal de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, investigativa, na modalidade de estudo de caso. Como instrumentos de pesquisa utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, questionários, pesquisa documental, bibliográfica e histórica, buscando informações de como está sendo desenvolvido o trabalho pedagógico e se o mesmo está contemplando a realidade dos educandos que vivem no campo. Dentre os principais documentos analisados, foram consultados as Diretrizes Curriculares Nacionais da LDB, os documentos das Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo e aprofundado estudo acerca do paradigma da Educação do Campo. Concluiu-se que o fechamento das escolas era imprescindível, pois o número de alunos estava muito reduzido e não havia perspectivas de aumento dos mesmos para o ano de 2016, porém o impacto seria menor se a nucleação tivesse ocorrido no campo, pois o transporte escolar já se fazia presente em todas as comunidades envolvidas; com relação aos alunos, os mesmos levantam mais pontos negativos do que positivos em relação ao fechamento dessas escolas do campo, não se sentem inseridos nesse contexto atual, onde sua vivência, sua cultura e sua história não fazem parte da nova realidade; os pais consideram que a nucleação foi positiva com relação ao pedagógico, pois seus filhos têm mais acesso às tecnologias e um professor por série, mas que a mesma poderia ter sido feita no campo. Os professores avaliam que a nucleação foi positiva na maioria dos aspectos pesquisados.

Palavras chave: Educação do Campo. Escolas do Campo. Nucleação escolar. Impactos socioculturais.

ABSTRACT

The nucleation of the Municipal Schools of the Field of the Municipality of Barão de Cotegipe - RS, was that it triggered this work. The present study investigated the closure of Campo Schools in the municipality of Barão de Cotegipe, RS, in the year 2015, aiming to explain the implications, correlations of forces and conceptions that led to the closure of five rural schools belonging to the municipal school system . It is a qualitative, investigative research, in the form of case study. As research instruments, semi-structured interviews, questionnaires and documentary research were used, seeking information on how the pedagogical work is being developed and whether it is contemplating the reality of the students living in the field. Among the main documents analyzed, the LDB National Curricular Guidelines, the documents of the National Conferences for a Field Education and an in-depth study on the field education paradigm were consulted. It was concluded that the closure of schools was essential, since the number of students was very small and there were no prospects of increasing them for the year 2016, but the impact would be less if nucleation had occurred in the field, since school transportation was already present in all the communities involved; with regard to the students, they are more positive than the positive ones in relation to the closing of these rural schools, do not feel inserted in this current context, where their experience, their culture and their history are not part of the new reality; the parents consider that nucleation was positive in relation to pedagogy, since their children have more access to the technologies and one teacher per series, but that the same could have been done in the field. The teachers evaluated that nucleation was positive in most of the researched aspects.

Keywords: Field Education. Schools of the Field. School nucleation. Socio-cultural impacts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONTEXTUALIZANDO	12
2.1 RECONHECENDO O CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DE BARÃO DE COTEGIPE	12
2.2 A EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS	14
2.3 HISTÓRICO DAS ESCOLAS	19
2.4 CESSAÇÃO DAS ESCOLAS	21
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO	25
3.1 HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	25
3.2 DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	34
3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ATUALIDADE	39
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE	65
ANEXOS	76

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho delimitou-se a colher informações sobre o porquê do fechamento das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe - RS e na busca de conhecimentos a respeito da Educação do Campo e a atualidade, sua história, diretrizes, políticas e concepções de Educação do campo, como princípios e práticas que irradiam a Educação do Campo.

Historiar quais foram as implicações, correlações de forças e concepções que levaram o fechamento das escolas do campo no município de Barão de Cotegipe - RS no ano de 2015, foi o principal objetivo que o estudo assumiu. Para isso, foi necessário confrontar o antes e o depois, averiguar as mudanças e impactos na vida dos envolvidos, desde a escola que os recebeu, sua prática pedagógica, em vistas a acolher os estudantes provindos do campo e contemplar suas causas e realidades. Buscar informações de como está sendo desenvolvido o trabalho na prática pedagógica e se o mesmo está contemplando a realidade dos educandos que vivem no campo.

Assim, buscou-se compreender quais foram as políticas municipais utilizadas, amparados legalmente com o Ministério de Educação, com argumentos de melhoria da qualidade de ensino, maior investimento em infraestrutura e pouca demanda dos estudantes.

A escolha do tema deu-se por este ser amplamente impactante, demonstrando implicações generalizadas, pois o mesmo implica na realidade local, indo além da mudança não apenas na sistematização do processo educativo, mas intervém também na dinâmica comunitária, perda das tradições locais, no desestímulo da continuação dos estudos e consequentemente contribuindo para o êxodo rural. Através disso, a realização de estudos demonstra importante relevância tanto social quanto acadêmica, pois na sociedade possibilita-se analisar os fatores que levaram a essa cessação e como poderiam ter evitado isso, assegurando uma educação aos povos do campo, mas que também poderiam levar estudantes do meio urbano para esses espaços; como estratégia de manutenção dos mesmos. Já no âmbito acadêmico, enfatiza-se o panorama social e também se difundem ideias estratégicas para a manutenção e contribuições do trabalho interdisciplinar das poucas instituições que ainda estão em funcionamento.

O fechamento de escolas do campo está relacionado às disputas por projetos de campo. Não foi diferente com o contexto de Barão de Cotegipe. Assim como outros contextos das populações do campo, o meio rural de Barão de Cotegipe, está, na maioria das vezes, repleto de práticas que vão das ideologias do agronegócio aos desejos de melhoria do ensino para os filhos, a fim de que os mesmos não passem as mesmas dificuldades que os pais enfrentaram,

como também está ainda presente o pensamento que as autoridades é que sabem e farão sempre o melhor.

A transformação deste cenário não depende apenas da articulação de ações governamentais, mas da soma de esforços da comunidade escolar, com envolvimento e elaboração de projetos educacionais na coletividade, pois abrange a questão tanto política como educacional. A crítica vem em dois sentidos, primeiro diante do direito subjetivo constitucional por uma educação de qualidade, para a qual a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O segundo dar-se-á pela interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe.

O fechamento de escolas do campo está relacionado às disputas por projetos de campo. Não foi diferente com o contexto de Barão de Cotegipe. Assim como em outros contextos das populações do campo, o meio rural de Barão de Cotegipe, está, na maioria das vezes, repleto de práticas que vão das ideologias do agronegócio aos desejos de melhoria do ensino para os filhos, a fim de que os mesmos não passem as mesmas dificuldades que os pais enfrentaram, como também está ainda presente o pensamento que as autoridades é que sabem e farão sempre o melhor.

Dentro deste contexto se pode destacar que o cenário de implantação do transporte escolar no município é resultado de concepções, práticas e políticas que historicamente têm predominado em se tratando da educação escolar dos povos do campo. A oferta e organização do transporte escolar a partir da década de 1990, atrelada aos processos de nucleação de escolas municipais, esteve vinculada à ideia de conduzir os estudantes para a cidade contribuindo de forma determinante para os processos de fechamento das escolas no campo. Isto se torna um agravante na medida em que historicamente os poderes públicos têm tomado suas decisões, relacionadas à educação, pautando-se em uma visão apenas economicista com o intuito de conter gastos.

Cabe ressaltar que as escolas não possibilitavam o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, em vistas da estrutura física e de pessoal disponível. Não possuíam espaços físicos para atividades diferenciadas, nem biblioteca e não disponibilizavam de recursos tecnológicos como: televisor, aparelho de vídeo, internet, computadores. Os alunos das cinco escolas descredenciadas, ainda teriam a possibilidade de frequentarem Escolas do Campo, uma vez que o município possui duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental completo localizadas no campo, com estruturas físicas maiores, bem como quadro de pessoal

com direção, professores dos anos iniciais e finais e funcionários destinados a manutenção da infraestrutura e alimentação escolar.

Entretanto, fica a questão, a escola permanecendo no campo, mesmo com todas as suas limitações, pode constituir-se como um congregador ou uma porta de entrada para debates importantes para a vida da comunidade? Pode ser uma problematizadora da agricultura do agronegócio que vem se expandindo, para conscientizar as comunidades e os trabalhadores do campo quanto aos impactos que o modelo pode acarretar? Pode auxiliar na construção de outro currículo, outra escola, outra formação para outros sujeitos do campo, dando base para outra sociedade, que se acredita possível?

Assim o tema tem sua importância, pois no contexto em questão, várias destas perguntas continuam sem respostas. Se levadas para o contexto histórico nacional, da mesma forma, ainda demandam pesquisas. De modo geral, é um tema pouco explorado, pois as escolas do campo no Brasil, mesmo em plena movimentação pela resistência, continuam sendo fechadas desde a década de 1960, não havendo debates sobre os possíveis impactos no sistema de educação e na sociedade, bem como a não permanência dos jovens no campo.

Investigar e refletir sobre o processo de fechamento das escolas do campo e identificar não apenas os impactos socioculturais sobre a população do campo, bem como as dificuldades com o cumprimento das promessas de inclusão e qualidade e, se estas atendem as especificidades do campo, passa a ser necessário, mediante nosso papel de acadêmicos comprometidos e preocupados com o contexto onde vivemos.

2 CONTEXTUALIZANDO

2.1. RECONHECENDO O CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DE BARÃO DE COTEGIPE

O povoamento oficial de Barão de Cotegipe iniciou em 1911, com a primeira leva de imigrantes poloneses, o Município, então denominado Povoado Floresta. Os primeiros imigrantes foram os grandes responsáveis pelo desbravamento e pela formação dos povoados e comunidades de Barão de Cotegipe, rapidamente ocupados na década de 20, com a chegada da estrada de ferro à Passo Fundo.

A partir de 1927 surgem as primeiras indústrias, das quais se destacava uma fábrica de derivados de suínos. Com isso, novos moradores começam a aparecer, a grande maioria italianos, vindos das antigas colônias, em busca de trabalho.

Dentre as pessoas que contribuíram fortemente para o desenvolvimento do município destacou-se um Padre que dedicou sua juventude e forças para desenvolver o município. De temperamento forte e espírito empreendedor enfrentou obstáculos e muitas lideranças para fazer o bem para a comunidade. Foi idealizador de várias obras importantes no município, como por exemplo, a fundação do Colégio Cristo Rei, lutou pela construção do primeiro hospital de Floresta, batalhou pela construção da Igreja e coordenou a construção do Salão Paroquial.

Em 1964, criou-se o município de Barão de Cotegipe - RS. Sua instalação aconteceu no dia 23 de janeiro de 1965, data em que foi realizada a cerimônia de posse do legislativo e executivo do governo municipal. O nome de Barão de Cotegipe foi dado em homenagem a um Estadista, o Barão de Cotegipe.

O município se localiza ao Norte do estado do Rio Grande do Sul, na Região do Alto Uruguai. Limita-se com os municípios de Erechim, São Valentim, Itatiba do Sul, Barra do Rio Azul, Ponte Preta e Paulo Bento. Nos setores produtivos, o município vive um período de transição entre a economia de predominância do setor primário, baseado na produção agrícola, e a economia fomentada pela indústria, agroindústria, comércio e prestação de serviços.

Os principais produtos agrícolas cultivados são milho, soja e trigo, se destaca também na produção de frangos, leite, suínos, erva-mate e fruticultura. Na indústria destaca-se a industrialização de erva-mate, várias agroindústrias, distribuidoras de medicamentos, fábricas de joias, indústria moveleira, serralherias, fábrica de balanças e facas, artefatos de vime, artefatos de concreto, entre outras. O comércio se destaca pela presença de lojas, mercados, farmácias e outros estabelecimentos diversos. Na área de prestação de serviços podem-se citar os escritórios de contabilidade, salões de beleza, oficinas mecânicas, construtoras, entre outros.

Na área da saúde, uma Unidade Básica de Saúde com plantão 24hs, várias clínicas odontológicas, farmácias e laboratórios de exames clínicos. No setor educacional, duas escolas municipais e uma escola estadual na sede do município e no interior apenas duas escolas estaduais. O município conta com um grande número de agroindústrias que fazem parte do roteiro turístico.

No ano de 2012 através do Programa Pro Infância do Governo Federal, a Escola Barãozinho foi contemplada com um novo espaço físico, que se tornou a nova sede da escola. A antiga sede tornou-se uma extensão da escola, passando a ser conhecida como Escola Barãozinho anexo, o que possibilitou a ampliação do número de vagas.

Atualmente a escola atende em turno integral as crianças que frequentam as turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II e em turno parcial as turmas de Pré A e Pré B. Na escola sede são atendidas crianças de quatro meses a três anos de idade e na escola anexo crianças de quatro a cinco anos, distribuídas por faixa etária.

O Colégio Estadual Mário Quintana é a maior escola do município de Barão de Cotegipe - RS, situada na cidade, atende em torno de 720 alunos, do 1º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, nos turnos da manhã, tarde e noite, no ano de 2017.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Wawruch, localizada no Povoado Wawruch, zona rural do município, atende 51 alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, no ano de 2017. A escola prioriza projetos voltados à Educação do Campo.

A Escola São José, localizada no Povoado Sérvia, interior do município, atende 14 alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano, no turno da tarde. Também essa escola prioriza projetos voltados à Educação do Campo.

O município de Barão – RS, possui uma população de 6.514 habitantes de acordo com o censo de 2010 e uma área de 261.07 km², com densidade demográfica de 25,01 hab/km². Seu IDHM 2010 é de 0,719.

De acordo com os indicadores demográficos educacionais (baseados no IBGE – Censo Demográfico 2010) a população de Barão de Cotegipe, em 2010, dividida em faixas etárias, conforme o quadro 1.

Faixas etárias	0 a 3 Anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou mais	Total
----------------	---------------	---------------	----------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------------	-------

População	238	154	820	333	698	877	3.394	6.514
-----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------

Quadro 1. População de Barão de Cotegipe

Fonte: IBGE (2010)

Sabe-se que atualmente o município de Barão de Cotegipe apresenta um fluxo muito grande de pessoas na cidade, principalmente com entrada de muitas famílias, devido principalmente à sua localização, sua proximidade com Erechim (centro urbano e industrial), por ser uma cidade tranquila, com disponibilidade de infraestrutura para a construção civil, bem como aluguéis com preços mais acessíveis. Também cabe salientar que os serviços de saúde e educação principalmente, são de boa qualidade e acessíveis a todos.

Na área urbana da cidade encontram-se as duas escolas municipais de Educação Infantil e o Colégio Estadual Mário Quintana que atende o Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio. Na área rural encontravam-se as cinco escolas municipais do campo multisseriadas, que atendiam Ensino Fundamental Incompleto em diferentes comunidades do interior do município e duas escolas estaduais de Ensino Fundamental Completo. Hoje destas cinco escolas localizadas no campo, apenas temos uma localizada na cidade, a Escola de Ensino Fundamental Ângelo Rosa, com um terreno de quase 10 mil m², cedido para o município pelo DAER – Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem, em janeiro de 2014. A escola veio através do PAR – Plano de Ações Articuladas e contou com recursos do Governo Federal, num total de R\$ 3,5 milhões e mais R\$ 300 mil de contrapartida do município. A escola conta com doze (12) salas de aula, espaço administrativo, laboratório, biblioteca, sala multifuncional, cantina, quadra poliesportiva coberta, dentre outros espaços. Atende alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

2.2 A EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS

É interessante observar que, onde havia um grupo de famílias, logo surgia ao redor, uma igreja, uma escola e uma sociedade. Dando significado a esta afirmação, os primeiros moradores da Vila, apesar das dificuldades, destinavam parte de seus recursos para a educação dos filhos. A primeira escola particular da Colônia Floresta foi fundada em 1915, funcionando junto à Sociedade Agrícola, frequentavam as aulas cerca de 40 alunos. Com a criação do Município de Erechim, em 1918, o ensino passou a ter caráter misto, ou seja, a Prefeitura de Erechim e o Governo Estadual passam a subsidiar a Escola, com \$ 150 mil réis por mês.

Na década de 1920, o chefe do escritório da Comissão de Terras trouxe de Sananduva um professor e sua família. Hospedado inicialmente no hotel da cidade, foi um dos primeiros professores públicos da Floresta e, também, Comissário Policial, exercendo influência política na comunidade. Possuía variada biblioteca sendo, frequentemente, solicitado para redigir contratos, documentos e requerimentos.

Em 1930, haviam duas escolas particulares especializadas em ensinar a língua polonesa. Já naquela época, era ministrado o ensino para adultos, havendo grande procura por parte dos colonos, tanto homens, quanto mulheres. Somente em 1931, foi instalada a primeira escola municipal, conforme o ato nº 13, de 8 de janeiro de 1931, do prefeito de Erechim, que no mesmo ano criou seis escolas municipais na região, em locais que não existiam escolas estaduais, levando em consideração a densidade populacional de cada local.

A partir desse ato, o ensino passou a ser totalmente gratuito. As escolas não recebiam denominação específica, sendo o nome da localidade identificada nos cadernos de aula por “Aula Especial de Floresta”. No primeiro ano letivo, as aulas especiais tiveram a frequência média de 50 alunos. As aulas aconteciam, provisoriamente, no prédio que serviu por anos à sede da Comissão de Terras, que ficava nas intermediações de onde hoje está localizado o Colégio Mário Quintana.

Em 1939, é criado o Grupo Escolar de Barão de Cotegipe, tendo como sede o antigo prédio de madeira, substituído por um de alvenaria situado na Rua Anchieta, inaugurado em maio de 1961.

Um dos principais desejos dos moradores de Barão de Cotegipe era conseguir uma escola de 2º grau, evitando que os alunos precisassem se deslocar para continuar os estudos. Graças aos esforços das autoridades municipais, através do parecer nº 192/74, o Conselho Estadual de Educação, autorizou o funcionamento da Escola, que foi instalada em Barão de Cotegipe, em 6 de julho de 1974, como extensão do Colégio Estadual Professor Mantovani de Erechim.

Nos primeiros anos, o curso era realizado no Instituto Cristo Rei, no turno da noite; passando a partir de 1978, a funcionar nas dependências do Grupo Escolar. Uma vez emancipado Barão de Cotegipe, passou a ter responsabilidade sobre a coordenação das escolas municipais de sua jurisdição. A coordenação Municipal de ensino teve como marco inicial o dia 1º de junho de 1965.

Em 1979, em Barão de Cotegipe funcionavam as escolas municipais, conforme o quadro:

Escolas Municipais	Localidade	Início do funcionamento	Decreto de criação
Alberto de Oliveira	Linha 4- Secção Cravo	1933	13.09.1978
Amado Fagundes	Linha 2- 2ª Secção Cravo	1930	13.09.1978
Ângelo Rosa	Linha 3- 2ª Secção Cravo	1960	13.09.1978
Basílio da Gama	Linha 6- Secção Cravo	1930	13.09.1978
Carlos Gomes	Linha 1- 2ª Secção Cravo	1952	13.09.1978
Conde D'Eu	Linha 5- Saracura	1927	13.09.1978
Diogo Álvares	Linha 4- Secção Cravo	1920	13.09.1978
Dom Vital	Linha 2- 2ª Secção Cravo	1922	13.09.1978
Euclides da Cunha	Linha 1- 2ª Secção Cravo	1960	13.09.1978
Evaristo da Veiga	Linha 4- Secção Paiol Grande	1926	13.09.1978
Felipe Camarão	Linha 1- Secção Paloma	1948	13.09.1978
Felipe dos Santos	Linha 3- Secção Tapir	1931	13.09.1978
João de Deus	Linha 3- 2ª Secção Cravo	1933	13.09.1978

João Pessoa	Secção Floresta Tapir	1941	13.09.1978
José Bonifácio	Linha 3- 2ª Secção Cravo	1968	13.09.1978
Leonel França	Linha 2- 2ª Secção Cravo	1929	13.09.1978
Marquês de Barbacena	Linha 6- Secção Paiol Grande	1925	13.09.1978
Moreira César	Guatapará	1947	13.09.1978
Pio XII	Linha 5- Secção Paiol Grande	1939	13.09.1978
Santa Inês	Linha 5- Secção Paiol Grande	1962	13.09.1978
São João	Linha 3- Secção Paiol Grande	1953	13.09.1978
São Paulo	Linha 2- Secção Paiol Grande	1962	13.09.1978
São Roque	Linha 2- Secção Paiol Grande	1952	13.09.1978
Sete de Setembro	Linha 2- Secção Paiol Grande	1962	13.09.1978
30 de Abril	Linha 1- Secção Paiol Grande	1952	13.09.1978
24 de Maio	Linha 2- Secção Paiol Grande	1927	13.09.1978
Visconde de Taunay	Linha 3- Secção Rio Azul	1930	13.09.1978

Quadro 2: Escolas Municipais de Barão de Cotegipe em 1979.

Fonte: Livro dos 50 anos do município de Barão de Cotegipe.

Os moradores de Floresta, oriundos de famílias católicas, desejavam que além do ensino escolar os filhos recebessem formação religiosa, o que resultou na implantação do “Collegio Christo Rei”, em 3 de março de 1935. A solicitação foi atendida e três irmãs foram designadas para a Vila e chegaram em outubro de 1934, durante a festa de Cristo Rei, razão pela qual a Escola foi batizada com tal nome.

Até 1961 o ensino no município estendia-se apenas até o 5º ano primário, assim sendo, quem desejasse continuar a formação de seus filhos acabava por enviá-los aos municípios vizinhos, sob regime de internato, ou necessitavam de deslocamento diário a Erechim. O trajeto era penoso em função das más condições das estradas e precariedade dos meios de transporte. As escolas eram, com exceção da Escola Rural da Linha Sérvia, de 1º grau incompleto.

Em 1979, no interior, o ensino estadual estava representado pelas escolas:

Escolas Estaduais	Localidade	Início do Funcionamento
Linha Sérvia	Linha Sérvia	1932
Povoado Wawruch	Linha Miguel Wawruch	1956
Valentim Berto	Povoado Valentim Berto	1962
Linha 2	Linha 2- 2ª Secção Cravo	1932
Monte Alegre	Monte Alegre	1946

Quadro 3: Escolas Estaduais.

Fonte: Livro dos 50 anos do município de Barão de Cotegipe.

A inauguração oficial do Colégio Cristo Rei ocorreu em 28 de maio de 1961, com a primeira turma de ginasianos, iniciada com 29 alunos. A partir de 1º de março de 1979, passou a chamar-se Instituto Cristo Rei – Escola de 1º grau.

Quatro bibliotecas conservavam o acervo bibliográfico do município no ano de 1979. Inaugurada em 3 de novembro de 1963, a Biblioteca Cristo Rei, contando com um acervo de 4700 volumes, aberta a toda a comunidade, mesmo sendo do Instituto Cristo Rei. A biblioteca do Grupo Escolar de Barão de Cotegipe que contava com pouca mais de 2000 exemplares.

Ainda havia a Biblioteca da extensão do Colégio Professor Mantovani, com 500 volumes que serviam à população estudantil, ao nível de 2º grau. Tendo ainda, a Biblioteca Municipal, que permaneceu, até fevereiro de 1979, anexa à Biblioteca Cristo Rei, passando a seguir a uma sala do Colégio Professor Mantovani. Na época possuía mais de 2000 livros registrados.

2.3 HISTÓRICO DAS ESCOLAS

As Escolas Municipais do Campo iniciaram sua implantação no Município de Barão de Cotegipe em torno do ano de 1920 contando com 27 escolas, que no decorrer dos anos foram paralisando suas atividades.

No ano de 2015 o Município de Barão de Cotegipe – RS tinha através de sua Secretaria Municipal da Educação e Cultura 5 (cinco) escolas municipais do campo, localizadas em comunidades do interior sendo estas localizadas em três áreas diferentes do interior do município. Atendia alunos em classes multisseriadas da Educação Infantil – pré-escola e Ensino Fundamental – anos iniciais das comunidades e de seus arredores, incluindo alunos da área urbana que eram transportados para a área rural devido a deficiência de alunos nestas localidades. Nesta perspectiva, alunos que em função do transporte escolar percorriam vários quilômetros para chegar a estas escolas tendo possibilidades de frequentarem outras escolas com maior facilidade de acesso.

Assim, salienta-se que as escolas mencionadas além de possuírem poucos alunos (mínimo sete e máximo 12), poucos deles eram residentes na comunidade onde estava inserida a escola, sendo assim distribuídos:

- EMEF Ângelo Rosa – localizada na Comunidade São Roque e possuía 11 alunos (dois alunos da comunidade local, seis alunos da área urbana do município e três alunos de comunidades vizinhas). O retorno dos alunos desta escola dependia de um transporte exclusivo. No ano de 2016 haveria a saída de duas alunas do 5º ano e não havia perspectiva de novas matrículas. Esta escola estava localizada a 6,5 km da sede do município conforme dados do Mapa Municipal Estatístico do IBGE – Censo 2010.

- EMEF Secundina Ferreira da Silva – localizada na Comunidade São José Tapir e possuía 12 alunos, sendo estes: um aluno da comunidade local e 11 alunos de comunidades vizinhas que residem em área onde o transporte escolar possibilita acesso a outra escola com maior facilidade e com menor percurso, sendo esta a Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Wawruch (Escola do Campo), localizada a 3 km de distância da escola municipal. A

EMEF Secundina F. da Silva localizada a 11,5 km da sede do município, não tinha perspectiva de entrada de novos alunos para o novo ano que iniciaria.

- EMEF Felipe Camarão - localizada na Comunidade de Linha 1 Paloma e possuía sete alunos da comunidade local. O retorno dos alunos dependia de um transporte exclusivo. Para 2016 teria a saída de um aluno do 5º ano e não havia perspectiva de novos alunos. Conforme dados do Mapa Municipal Estatístico do IBGE – Censo 2010, localizada a 9 km de distância da sede do município e a 10,5 km da Escola Estadual de Ensino Fundamental São José (Escola do Campo Agroflorestral) com possibilidade de acesso via transporte escolar para as duas localidades.

- EMEF Conde D’Eu – localizada na Comunidade de Linha Saracura e possuía 10 alunos (seis alunos da comunidade local e quatro de comunidades vizinhas). O retorno dos alunos desta escola dependia de um transporte exclusivo. Para 2016 teria a saída de quatro alunos que terminariam o 5º ano e perspectiva de entrada de um novo aluno da pré-escola da comunidade vizinha. Localizada a 11 km da sede e a 5,5 km da Escola Estadual de Ensino Fundamental São José (Escola do Campo Agroflorestral), conforme dados do Mapa Municipal Estatístico do IBGE – Censo 2010 e possui acesso via transporte escolar às duas localidades.

- EMEF Sete de Setembro – localizada na Linha Pinhal e possuía 10 alunos (cinco alunos da comunidade local e cinco de uma comunidade vizinha que possui atualmente Escola Estadual do Campo Agroflorestral em funcionamento). O retorno dos alunos dependia de um transporte exclusivo. Para o ano de 2016 havia a perspectiva de entrada de três novos alunos da pré-escola da comunidade vizinha. Localizada a 12 km de distância da sede do município e a 3,5 km da Escola Estadual de Ensino Fundamental São José (Escola do Campo Agroflorestral), conforme dados do Censo de 2010 e acesso via transporte escolar às duas localidades.

Na questão de transporte escolar eram disponibilizadas rotas alternativas em horários diferenciados das rotas que coincidem com o transporte estadual dispendendo recursos financeiros em maior quantidade, inclusive de rotas terceirizadas para facilitar o acesso dos alunos nessas escolas e evitar que os mesmos tivessem que permanecer na escola por muito tempo após o término das aulas sem o acompanhamento do professor.

As escolas mencionadas acima eram multisseriadas e possuíam apenas um professor que realizava trabalhos pedagógicos com alunos da Educação Infantil – pré- escola (Pré A e Pré B) e Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), bem como realizava trabalhos de limpeza escolar, manutenção da infraestrutura e fazia a merenda dos alunos numa jornada de quatro horas diárias. Ainda fazia toda a documentação escolar e era responsável pela instituição.

Salienta-se neste aspecto uma enorme dificuldade de trabalho pedagógico, principalmente com a Educação Infantil uma vez que esta requer momentos específicos de contação de histórias, de brincadeiras e de atividades próprias da Educação Infantil, o que demanda tempo e espaços diferenciados.

Cabe ressaltar que essas escolas não possibilitavam o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, em vista da estrutura física e de pessoal disponível. Os alunos teriam mesmo que terminar seu Ensino Fundamental em outras escolas, sendo que a maioria passava a frequentar o Colégio Estadual Mário Quintana, escola urbana que possui Ensino Fundamental completo e Ensino Médio. Assim os mesmos necessitavam sair de sua comunidade para frequentar a Educação Básica e concluir os estudos obrigatórios.

Quanto à estrutura física, essas escolas possuíam uma ou duas salas de aula, banheiros e cozinha, em sua maioria sem parque infantil indispensável para a Educação Infantil. Não possuíam espaços físicos para atividades diferenciadas e nem para biblioteca escolar. Não disponibilizavam de recursos tecnológicos essenciais para o acompanhamento das necessidades da sociedade atual, como por exemplo, televisor, aparelho de vídeo, internet, computadores.

2.4 CESSAÇÃO DAS ESCOLAS.

Referente à cessação das Escolas Municipais do Campo de Barão de Cotegipe para a SME (Secretaria Municipal de Educação) foram levados em consideração os aspectos educacionais, demográficos, socioculturais e econômicos. O reduzido número de alunos dessas escolas e não eram encontradas perspectivas favoráveis para aumentar esse número, uma vez que as famílias possuem um número reduzido de filhos e comunidades pequenas, com poucas famílias, também foi um fator considerado.

É importante ressaltar que hoje esta é uma realidade social nacional e que mesmo com o aumento dos incentivos governamentais nos últimos anos ainda há um grande índice de pessoas saindo do campo, reduzindo assim o número de famílias nessas localidades. Tinha-se presente que a cessação das atividades não impactaria diretamente na manutenção das comunidades uma vez que as mesmas permanecem ativas após o fechamento das escolas, como por exemplo, podemos citar as comunidades de Monte Alegre, Coxilha, Linha Seis, entre outras, onde as escolas já tiveram suas atividades paralisadas e as comunidades permanecem em atividade.

Essas comunidades continuam ativas mas, com um número reduzido de pessoas pois querendo ou não as escolas fazem parte do contexto dessas comunidades, quanto ao

envolvimento dos pais, das famílias na escola, com atividades referentes a comemorações e ainda o envolvimento com as diversas atividades proporcionadas pela comunidade. Com o fechamento dessas escolas nos deparamos com uma visão de abandono, de descaso com o povo do campo, onde começam a perder sua identidade própria, suas vivências, enfim, sua realidade, além de perderem sua liberdade, pois acabam indo para a cidade em escolas que não proporcionam momentos que os envolva com a natureza.

Porém, mesmo com o descredenciamento das escolas municipais do Campo os alunos teriam a possibilidade de frequentarem Escolas do Campo, caso houvesse interesse das famílias, uma vez que o município possui em funcionamento duas escolas estaduais de Ensino Fundamental completo, localizadas em duas áreas distintas do município, mas perto das localidades onde estavam inseridas as escolas municipais e que estão sofrendo também com falta de clientela. As mesmas possuem estruturas físicas maiores, bem como quadro de pessoal com direção, professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e funcionários destinados à manutenção de infraestrutura e alimentação escolar, dando assim maior suporte ao ensino.

Ainda é importante comentar a dificuldade encontrada pelos profissionais das escolas municipais do campo no planejamento pedagógico e na acessibilidade de introduzir novas oportunidades pedagógicas, como psicomotricidade e/ou outros projetos como saúde bucal, desenvolvimento da linguagem, avaliação antropométrica, entre outros que venham a auxiliar no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todas as áreas, uma vez que as mesmas são de difícil acesso dispendendo de muito tempo de profissionais multidisciplinares. Cabe ainda dizer que até mesmo algumas questões legais da jornada de trabalho dos professores ficam prejudicadas, como por exemplo, a questão da Lei do Piso Salarial Nacional, onde os profissionais de nosso município recebem o valor do piso, em função principalmente destas escolas que possuíam apenas um profissional e dificuldade de acesso de outros tornando inviável, principalmente na questão financeira a disponibilidade de outros profissionais para inserir projetos e cumprir a Lei.

Vários foram os motivos no descredenciamento das quatro Escolas Municipais do Campo acima mencionadas e a mudança de sede, de estabelecimento de ensino e alterações em imóveis da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Rosa para a área urbana do município.

O município em colaboração com o Governo Federal construiu uma escola na área urbana para atender a Educação Infantil – pré-escola e o Ensino Fundamental sendo que até o

momento o município não disponibilizava o atendimento de Ensino Fundamental na área urbana, apenas nas escolas do campo comportando um número mínimo de 40 alunos. Fez-se necessário e urgente uma possibilidade de compartilhar com a rede estadual de ensino o atendimento educacional básico em virtude da demanda populacional do município que vem crescendo constantemente, principalmente, por ser uma via de acesso a maiores centros urbanos, como Erechim. Entre outros fatores relevantes está o aumento de indústrias no município, aumento de loteamentos e maiores investimentos públicos, principalmente em saúde e educação.

O novo espaço físico educacional municipal comporta os alunos do interior, via transporte escolar, até mesmo em alguns casos com maior facilidade de acesso do que nas escolas do campo e alunos da área urbana, conforme disponibilidade de vagas e representa para o município um grande avanço nesta área, principalmente no que diz respeito à qualidade educacional, parâmetro este fundamental para melhorias nas condições de vida em sociedade. Ao se falar em avanços educacionais podem-se salientar dois pontos principais:

- Melhoria educacional em nível pedagógico – a escola que foi disponibilizada possui atendimento por ano/série dos estudantes, enfatizando os objetivos de aprendizagem do ano em questão, onde cada professor trabalha com uma turma em específico e realiza seu planejamento em função de suas necessidades. Também destacam-se neste aspecto as possibilidades de ambientes diferenciados para desenvolvimento de atividades diversas, como laboratório de informática, laboratório de ciências, recursos audiovisuais, sala multiuso, biblioteca, parque infantil, quadra de esportes, refeitório, auditório, reforço escolar, sala de recursos multifuncional, entre outros. Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a escola possui, na questão da gestão escolar, equipe específica para a administração, organização documental e acompanhamento pedagógico, fornecendo apoio aos docentes e aos estudantes, o que auxilia no processo de ensino aprendizagem.

- Estrutura física da escola – a nova estrutura física proporcionada pelo município realmente é de um espaço grande, com 12 salas de aula com aproximadamente 50m² cada uma, banheiros, refeitório, cozinha, quadra de esportes, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, auditório, sala do grêmio estudantil, sala dos professores e sala de reuniões, secretaria escolar, sala de direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, almoxarifado, lavanderia e espaços externos com possibilidade de realização de diferentes atividades pedagógicas. Espaços estes bem planejados, arejados, bem iluminados e adequados ao desenvolvimento das atividades necessárias e condizentes ao processo de ensino aprendizagem,

bem como ao acesso dos estudantes a momentos significativos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Estes aspectos, o número reduzido de estudantes e os investimentos públicos tornaram-se determinantes para o fechamento das escolas municipais do campo pelos órgãos responsáveis, sendo que, por outro lado, não houve um movimento contrário da comunidade escolar. Não houve por parte da comunidade escolar e nem dos órgãos responsáveis uma discussão quanto à valorização cultural dos estudantes do campo, a ponto da escola fazer um diferencial, de uma educação mais do campo, não perceberam juntos a importância do desenvolvimento local buscando uma ligação mais forte com a comunidade. Pois o que realmente estava em jogo era uma escola localizada na cidade e que iria proporcionar uma melhor qualidade de ensino a esses estudantes, tanto para a comunidade escolar como para a SME.

O fechamento de escolas do campo está relacionado a disputas por projetos de campo. Não foi diferente com o contexto de Barão de Cotegipe. Assim como outros contextos das populações do campo, o meio rural de Barão de Cotegipe está, na maioria das vezes, repleto de práticas que vão das ideologias do agronegócio aos desejos de melhoria do ensino para os filhos, a fim de que os mesmos não passem as mesmas dificuldades que os pais enfrentaram, como também está ainda presente o pensamento que as autoridades é que sabem e farão sempre o melhor.

Dentro desse contexto pode-se destacar que o cenário de implantação do transporte escolar no município é resultado de concepções, práticas e políticas que historicamente têm predominado, em se tratando da educação escolar dos povos do campo. A oferta e organização do transporte escolar a partir da década de 1990, atrelada aos processos de nucleação das escolas municipais, esteve vinculada à ideia de conduzir os estudantes para a cidade contribuindo de forma determinante para os processos de fechamento das escolas no campo. Isto se torna um agravante na medida em que historicamente os poderes públicos têm tomado suas decisões, relacionadas à educação, pautando-se em uma visão apenas economicista com o intuito de conter gastos.

Entretanto, fica a questão, a escola permanecendo no campo, mesmo com todas as suas limitações, pode constituir-se enquanto uma porta de entrada para debates importantes com a comunidade? Pode ser uma problematizadora da agricultura do agronegócio que vem se expandindo, para conscientizar as comunidades e os trabalhadores do campo? Pode auxiliar na

construção de outro currículo, outra escola, outra formação para outros sujeitos do campo, dando base para outra sociedade, que se acredita possível?

Assim o tema tem sua importância, pois no contexto em questão, várias destas perguntas continuam sem respostas. Se levadas para o contexto histórico nacional, da mesma forma ainda demandam pesquisas.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO:

3.1 HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Diante das políticas públicas para a educação, pensava-se que o problema quanto à população que vive fora das cidades era apenas localização geográfica das escolas e a baixa densidade populacional nas zonas rurais. Implicava em percorrer grandes distâncias entre a casa e a escola e um número reduzido de alunos a serem atendidos.

O modelo escravocrata adotado por Portugal, com exploração pelos proprietários das terras aos trabalhadores rurais, onde lhe eram negados direitos trabalhistas e sociais, gerou um grande preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo.

Ao invés de oferecer uma educação contextualizada, que promova a cidadania, respeito aos diferentes pensamentos dos povos do campo, se ofereceu a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida apenas ao atendimento das necessidades educacionais elementares e preparar para a mão-de-obra.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sugeriu novos rumos às políticas públicas de educação e preconiza a organização de uma escola democrática, onde proporcionasse as mesmas oportunidades a todos, onde eram igualmente consideradas as demandas do campo e da cidade.

Preocupados com o crescimento de favelas nas periferias dos grandes centros urbanos, pela elite brasileira, na década de 60, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção de fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Com o propósito de promover a participação política das camadas populares, inclusive do campo e criar alternativas pedagógicas que valorizem a cultura e as necessidades nacionais, ocorreu um movimento de educação popular, ligado às universidades, as religiões e aos partidos políticos da esquerda.

Os movimentos da educação popular foram reprimidos pelo governo militar, e devido à grande taxa de analfabetismo no país, o governo instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, sem compromisso com a escolarização e desvinculado da escola.

Na contraposição com o objetivo de estabelecer um ensino para o campo baseado num paradigma pedagógico de educação como elemento de pertencimento cultural, aliam-se vários movimentos, como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da

Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), ainda as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação de Alternância (CEFAs). Essa proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, com divisão do tempo e das atividades didáticas entre escola e o ambiente familiar, apresenta-se como uma das alternativas promissoras da Educação do Campo e com qualidade.

É evidente que os programas não são suficientes, no entanto, mostram-se como mecanismos de formulação de uma política nacional de Educação do Campo, que considere os processos culturais, éticos e identitários dos sujeitos do campo. Assim, vale ressaltar que o campo na atualidade tem se reconfigurado em novos contornos sociais, territoriais, econômicos e políticos, no qual, a educação desempenha papel estratégico para o desenvolvimento humano, profissional e socioeconômico de quem vive no e do campo.

Num compromisso do Estado com a sociedade brasileira em promover uma “Educação para Todos”, garantindo o direito ao respeito e adequação da educação às singularidades culturais e regionais, surge a Constituição em 1988. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estadual e municipal de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que passou a promover ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Com a articulação foram conquistadas duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo – em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo (GPT), em 2003.

Neste sentido, a luta dos movimentos sociais por políticas públicas de educação do campo constitui uma estratégia para além da conquista de acesso dos povos do campo à educação escolarizada. Almejam uma educação que seja capaz de constituir-se em um dos elementos de uma formação humana em seu sentido amplo, uma formação vinculada aos processos de luta da classe trabalhadora na construção do projeto de uma nova sociedade que supere a divisão social de classes.

A proposta “Por Uma Educação do Campo” se constitui em uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação e a uma educação que seja

no e do campo, segundo Caldart (2004, p149-150): “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A perspectiva da luta dos povos do campo por educação ocorre no campo das políticas públicas, porque busca universalizar o acesso de todo o povo à educação, uma educação de qualidade e que forme pessoas como “sujeitos de direito”. Preconizam também que “é preciso colocar o debate no âmbito geral da educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país”. O percurso que vem fazendo, recentemente, a educação do campo, demonstra a face questionadora dessa educação, trazida pelos movimentos sociais, ao buscarem interrogar a sociedade, o Estado e suas políticas, o sistema escolar, a escola, o currículo, a formação e a prática docente, os dirigentes estaduais e municipais de educação e os centros de formação de educadores e educadoras do campo.

Segundo Arroyo (2006), são interrogações que vêm da diversidade dos movimentos sociais e dos povos do campo organizados. Esses movimentos reverteram a imagem dos povos do campo de “sujeitos vistos como ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas” e “receptores de dádivas” para “construtores das políticas públicas como sujeitos coletivos”. É a busca do direito à diferença que exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização, a aplicação rigorosa de um imperativo categórico, conforme o enunciado por Boaventura de Sousa Santos: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 339).

Ao surgir, a educação do campo, a partir das lutas dos trabalhadores, nasce outro olhar sobre o campo, de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Uma visão que considera “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (FERNANDES, 2006, p.16), que defende o direito que os povos do campo têm de pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, ou seja, da terra em que pisam, e que os projetem como “sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (ARROYO; CALDART & MOLINA, 2004, p.11-12).

Nos últimos anos a educação do campo vem se constituindo, em uma área de interesse para as pesquisas acadêmicas. Os temas pesquisados variam desde questões pedagógicas em escolas públicas, à educação veiculada pelo MST, CUT, à pedagogia da alternância e a problemas relativos aos sistemas municipais de educação. Porém, constata-se na produção

recente das pesquisas em educação do campo uma lacuna quanto a trabalhos dedicados a explorar a ampliação dos espaços dessa educação, na perspectiva de assegurar a educação do campo como direito.

No atual momento histórico o grande desafio é pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento. Uma educação específica e diferenciada, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências políticas e culturais para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade, visando a realização pessoal dos mesmos.

Não basta ter escolas no campo, queremos construir escolas do campo, escolas com um projeto político pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo. Pensar a escola a partir de seu lugar e de seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade, com as questões da educação e da humanidade.

Se for assim, a escola do campo será mais do que escola, terá uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam nem terminam nela mesma e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra.

Para se pensar a vida no campo é importante fazer a relação campo/cidade no contexto capitalista do desenvolvimento do país. O crescimento do capitalismo no campo, no Brasil, esteve baseado num desenvolvimento desigual, um processo excludente e um modelo de agricultura que convive e reproduz relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas a lógica do capital. Com isso, gera maior concentração da propriedade e da renda no campo; e na cidade maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência.

Segundo os novos parâmetros, o projeto de educação deveria contribuir para com a realidade do campo se tornando assim fundamental para a modernização da agricultura brasileira. Não necessariamente uma escola do campo precisa ser uma escola agrícola, mas sim, vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediados pelo trabalho na terra.

O problema da Educação no Brasil não é somente no meio rural. O próprio Plano Nacional de Educação é um exemplo, pois não se encontra nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para a população.

Vivemos uma época crítica na sociedade brasileira quanto a nossa autoestima, valores e identidade, pois somos influenciados pelo capital internacional, projeto este elaborado pelas elites. Não há um modelo pronto, mas sim depende de um amplo debate nacional, onde o Brasil precisa recuperar o compromisso com a soberania, a solidariedade, o desenvolvimento, a sustentabilidade e a democracia ampliada, valorizando desta forma nossa população, nosso

patrimônio natural e social e propor um projeto que reoriente a economia, redistribua os recursos, redefina os direitos, reinvente as instituições e altere a forma e o conteúdo do exercício do poder.

Quanto à pedagogia escolar, pensar como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm sendo produzidas também fora da escola, currículos que incorporem o movimento da realidade e processá-los como conteúdos formativos. Destacam-se a importância do aprender a aprender, aprender a transformar informações em conhecimento, tendo presente a realidade da escola, a escola como fonte de informações, atualizadas e diversificadas, para as comunidades do campo, como forma concreta de contribuir no seu desenvolvimento com currículos que contemplem a relação com o trabalho na terra e vínculo entre educação e cultura.

A Educação do Campo se tornará realidade se estiver vinculada aos movimentos sociais, pois o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, novas culturas, num processo onde os seres humanos vão se construindo, na luta pelos seus direitos.

A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, precisamos reinventar tempos e espaços escolares que deem conta desta proposta de educação transformadora com conteúdos formativos e uma educação para a autonomia. Acabar com esta estrutura seletiva, peneiradora, excludente e antidemocrática de escola que nega o direito a um percurso educativo e cultural.

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino e sua história, pois o processo pedagógico é um processo coletivo, ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho.

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com um povo sem horizontes e cada vez mais saindo dele, pois sem um projeto de educação e sem uma escolarização para todos os povos do campo não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo, sendo a escola um agente importante de formação da consciência das pessoas para suas próprias necessidades.

Paulo Freire (2005), em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos... Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele. Quem faz a escola do campo são os povos do campo, organizados e em

movimento na formação de sujeitos sociais que assumem e lutem pela sua identidade e por um projeto de futuro.

Diante deste processo, o coletivo de professores é um espaço de autoformação, pois como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente? Precisamos aprender a refletir sobre a prática, continuar estudando e se desafiar a fazer e refazer as ações educativas do dia-a-dia levando em conta a realidade da história, as relações sociais que constituem o ambiente educativo e o movimento de formação humana no coletivo e em cada pessoa, escola em movimento.

A Educação do Campo, embasada numa proposta educativa importante, segue diversos princípios que não só abrangem a formação dos sujeitos através de projetos de emancipação humana, mas também na valorização dos diversos saberes no processo educativo, respeitando os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, considerada como uma estratégia para o desenvolvimento sustentável.

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus estudantes condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

A Educação do Campo visa trabalhar os conteúdos de maneira diferenciada daqueles impostos pelo processo de urbanização, de forma a possibilitar o trabalho em uma sociedade que vive em um contato maior com os recursos naturais, levando em conta as peculiaridades que permeiam a vida no campo e o resgate da cultura.

Dentre os problemas encontrados nas zonas rurais brasileiras, quanto à educação, nos deparamos com um elevado índice de analfabetismo, dificuldade de acesso à educação, precariedade de ensino, as más condições dos estabelecimentos escolares, falta de professores, dentre outros.

As discussões em torno da Educação do Campo trazem questões relativas à diversidade cultural, não se pode compreender os homens dissociados da sociedade, da cultura e da educação construídas historicamente por eles próprios.

Os estudos indicam que os poderes públicos municipais, movidos pela ideia de que a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupam os alunos nas cidades, penalizando-os pelo transporte escolar. Na prática,

constata-se que a desativação das escolas isoladas no campo utilizam o argumento de que as escolas nas cidades elevariam a qualidade de ensino, possibilitando a separação por classe de acordo com a faixa etária do estudante, o que não significa que realmente haverá a melhoria do ensino/aprendizagem.

Centenas de municípios no Brasil objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico a partir da LDB/1996, optaram pelo fechamento das escolas do campo que funcionavam no regime multisseriadas, através do processo de nucleação, elegeram uma escola urbana para receber estudantes de várias localidades rurais, levando-nos ao questionamento da política de financiamento da educação básica que articula: matrícula a aluno e ao dinheiro na escola.

Com a diminuição da população do campo, as justificativas do fechamento das escolas do campo, tornam-se fortes pelas secretarias de educação dos municípios. Outro ponto bastante prevalecente nas decisões políticas de fechamento, parte do princípio de que os educandos do campo querem estudar e morar nas cidades, o que nem sempre procede.

Na prática os problemas que envolvem as escolas situadas no campo são mais complexos e para as mudanças ocorrerem será somente por meio de mobilizações, pressões e negociações, pois os problemas vão além da falta de formação continuada para professores, da falta de infraestrutura ou materiais didáticos. Vemos uma história de abandono e negligência em relação às políticas públicas, em especial a educação ofertada a essa população.

Para que se possa entender o fechamento das escolas do campo é fundamental entender por que vem ocorrendo este esvaziamento no campo. Não havendo gente, não haverá escola.

Que campo é este que fecha suas escolas? O desafio está em compreender que as questões das escolas do campo estão colocadas fora delas, ou seja, são decorrentes de outros aspectos que dizem respeito ao campo. Não há como tratarmos as questões que envolvem as escolas do campo sem pensarmos nas muitas questões que envolvem o campo. Mais especialmente a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses. Portanto, é importante saber quais são as causas do fechamento das escolas. As palavras de Hilário (Apud ALBUQUERQUE, 2011, p, 194) mostram que o que se passa no campo vai e/ou está além do campo, ou seja, a realidade pelo qual passa o campo e a escola do campo resulta de uma opção política quanto às ações voltadas para o campo.

As políticas dos estados/governos estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não aos interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família.

O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de funcionamento pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola (Id.).

Ao nos propormos pensar a escola do campo, há a necessidade de se pensar primeiro o campo. Seria ingênuo pensarmos o fechamento das escolas do campo como algo gratuito. Ou seja, por questões que não sejam, de fato, relevantes. O que não se quer afirmar, que o que vem sendo feito é a forma adequada e/ou justa, até porque, nos perguntamos: quais são os critérios usados que determinam o fechamento (ou não) de uma escola? Quais os motivos? Em que circunstâncias isso pode ser feito? Estas escolas estão sob a responsabilidade dos municípios e dos estados. Mas, o MEC (Ministério da Educação) tem ou não responsabilidade sobre essa questão?

Com as reformas promovidas no ensino fundamental, notadamente com a edição da Lei no 9.394, de 20.12.96 - Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - os Municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do ensino básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas e, através do processo chamado de nucleação, reuniram os estudantes das unidades desativadas em centros urbanos maiores (GNIGLER, 2011, p 195).

Com o objetivo de reduzir gastos, os municípios, – em decorrência da municipalização do ensino básico – optaram pelo fechamento de diversas escolas no campo e, através do processo de nucleação, reuniram os estudantes das escolas que passam a ser atendidas em escolas maiores, nos centros urbanos.

Há certa resistência quanto ao fechamento das escolas do campo por parte da comunidade, pois a escola representa o centro onde tudo acontece: desde encontros, festas, comemorações e outros. Como ressalta Kremer (2011, p.196), a escola, juntamente com a igreja, “parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida ‘em comunidade’”. E acrescenta: “diante do fechamento da escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim” (Id).

Concordamos plenamente com Gramsci (Apud Kremer, 2011, p. 197) quando, ao falar sobre educação, diz que esta não tem os objetivos “encerrados nela mesmo, mas que tem o papel de transformar as massas, pela construção de novos sujeitos sociais”.

Entendemos que o ato de fechar uma escola no campo tem implicações imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor (contexto): “o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 197).

O fechamento das escolas do campo hoje não pode ser pensado como um fenômeno isolado da realidade e das questões que envolvem o campo, senão, mais uma vez, passaremos a ver os problemas da escola como sendo da escola sem ver o verdadeiro cenário que vem se produzindo no campo, o campo sem gente, sem escola. É comum hoje, no campo encontrarmos casas abandonadas, fechadas, assim como escolas.

Considerando a permanência dos sujeitos no campo, está intimamente relacionada a várias questões: a possibilidade de produzir renda, a possibilidade de realizar anos de escolarização e outros. Se no campo há escola só dos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma tendência a se minimizar os anos de permanência da juventude no campo. Se, por outro lado, a escola que lá está garante a escolarização até o final do Ensino Médio, há uma tendência de se ampliar os anos de permanência da juventude no campo. Se tivessem a possibilidade de escolarização em todos os níveis e se isso fosse associado a políticas públicas de trabalho e renda, de distribuição da terra, com certeza haveria uma potencialização das possibilidades desses sujeitos permanecerem no campo e lá viverem com dignidade. Não se pode refletir sobre o fechamento das escolas sem que isso implique na análise de outros elementos da vida dos sujeitos do campo. Isso significa entender que a luta contra o fechamento das escolas do campo ocorre no contexto da luta de classes.

No momento que o aluno é deslocado para a cidade ele começa a perder o vínculo com os temas do campo. Alunos em escolas urbanas, afastam-se as possibilidades de participação dos pais nas escolas.

Várias são as estratégias utilizadas para o fechamento das escolas do campo, considerando que a principal causa é o avanço do agronegócio no campo, que tem expandido a monocultura e a concentração de terra, uma estrutura fundiária brasileira com uma enorme desigualdade social e economicamente beneficia uma minoria. A agricultura familiar é muito fragilizada, pois os subsídios para o agronegócio é muito maior.

Em relação às políticas educacionais, dois são os fatores que contribuíram para o fechamento das escolas do campo: o repasse de recurso via FUNDEB, com o valor anual de R\$ 2.243,71, em 2013, por aluno e o financiamento do transporte escolar pelo Ministério da Educação, que tem repassado recursos para os municípios e estados adquirirem ônibus para o transporte dos estudantes, fortalecendo o processo de nucleação das escolas do campo.

Para que se mantenham as escolas no campo há a necessidade de acompanhamento de políticas públicas que garantam uma infraestrutura adequada, valorização dos profissionais de educação que atuam nessas escolas, de transporte, garantia de igualdade de condições de acesso e permanência em todos os níveis e modalidades de ensino.

Analisando atentamente a reforma adotada, percebe-se que ela pode ofender direitos básicos, retirando as crianças e adolescentes do ambiente comunitário e familiar trazendo prejuízo à sua própria identidade cultural.

3.2 DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescenta-se o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas.

Na verdade, diz Arroyo (2004), que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e indititário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

A construção do paradigma da Educação do Campo. A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997 na realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília - UnB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. No processo de construção, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, buscou-se cunhar o conceito de Educação do Campo.

Esse processo começou com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, e que foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Através do processo de construção desta Conferência os Movimentos Sociais do Campo inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

Com a realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma. As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações, especialmente, por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas no Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis.

No período de 1997 a 2004 aconteceu a especialização da Educação do Campo através de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico nas escolas geraram experiências que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo foram envolvidos outros movimentos camponeses, como o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC. A relação com instituições públicas foi ampliada por meio de parcerias com universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões. A criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de nível médio, de nível superior: graduação e pós-graduação proporcionou a elaboração de monografias em diversas áreas do conhecimento. Esses estudos, pesquisas e reflexões contribuíram na construção do paradigma da Educação do Campo.

Além da escolarização dos sujeitos do campo, destaca-se o desenvolvimento de diversas atividades com os educandos, valorizando as práticas, aumentando a produção de materiais didáticos apropriados, possibilitando maior participação dos sujeitos em seminários locais, regionais e nacionais, bem como nos cursos que proporcionam discussões sobre o desenvolvimento do campo. A especialização da Educação do Campo acontece também pela ampliação das parcerias e pelo fato dos movimentos estarem colocando este paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações de Educação do Campo (MOLINA, 2003, p. 120).

O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua especialização para as regiões, para as comunidades da agricultura camponesa. Recentemente, a Educação do Campo também foi incorporada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento

Rural Sustentável – CONDRAF, com a criação de um grupo temático que tem como atribuição a promoção de estudos para o fortalecimento do desenvolvimento territorial sustentável, a realização de eventos e a formulação de subsídios para os conselhos estaduais e municipais, entre outras.

Esse pequeno histórico demonstra que estamos vivendo um processo de construção do paradigma da Educação do Campo. Neste breve tempo foram desenvolvidos diversos procedimentos de elaboração teórica e metodológica, bem como de políticas por diferentes sujeitos, que vivem e trabalham no campo e/ou que compreendem o campo como espaço de desenvolvimento territorial do trabalho familiar na agricultura. Além da constituição de diversas pedagogias, também compõem o paradigma os estudos dos impactos sócio territoriais dos projetos de desenvolvimento do campo, que compreendem o trabalho familiar como essencial para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores.

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo – cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços. Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso.

Esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo devem refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo. Este, por sua vez precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculado à realidade dos sujeitos.

Fernandes et al. (2004, p. 25) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “(...) sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. A intenção explícita é resgatar o conceito de camponês. Aprofunda-se a definição de campo como:

(...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (...). (Fernandes et al., 2004, p. 137).

A Educação do Campo leva a refletir sobre um novo modelo de desenvolvimento para o campo, buscando fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e conduzir os brasileiros a compreender que a cidade não vive sem campo e campo não vive sem cidade. À Educação do Campo compete redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro com desenvolvimento social, cultura, saúde, infraestrutura de transportes, lazer, zelo pelo meio ambiente. A Educação do campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local. Neste sentido, é importante a pergunta: qual é o campo da Educação do Campo? Pergunta necessária porque vivemos em uma sociedade desigual em que o processo de expropriação do campesinato é intenso. A destruição do território camponês significa também o fim de sua existência nesta condição social. A destruição do seu território significa transformá-lo em outro sujeito. E esse processo acontece com a territorialização de outro modelo de desenvolvimento: o agronegócio.

Os territórios do campesinato e os do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais, enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida.

Esta diferença pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios, a estrutura do território do agronegócio é homogênea, enquanto a do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses.

Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses. O território camponês deve continuar sendo sempre território camponês. Isso significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que o seu

desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura. Esta é uma compreensão do paradigma da questão agrária. Outra leitura é do paradigma do capitalismo agrário, que vê o território camponês como uma possibilidade de transformação em território do capital.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ATUALIDADE

A educação rural, ao longo da história da educação brasileira, tratou as escolas rurais como aquelas “escolinhas” isoladas sem estrutura física, cuja finalidade era apenas proporcionar o ensino no meio rural numa perspectiva urbanista com programas educacionais que atendessem as necessidades políticas e econômicas de cada período.

O início da política de fechamento de escolas urbanas e rurais deu-se após a metade da década de 1990, perpassando os dois governos federais de Fernando Henrique Cardoso, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e governos estaduais e municipais. A lógica de fechamento de escolas no campo é analisada por Peripolli e Zoia que citando Albuquerque diz:

[...] os camponeses são considerados como “atraso”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (2011, s/p).

Observamos que no decorrer do governo Luiz Inácio Lula da Silva iniciou-se discussões para o resgate de escolas do campo, a exemplo da criação do Departamento de Diversidade (DEDI), no Ministério da Educação, o que ainda não é perceptível nas análises gerais dos dados.

Para Roseli Salete Caldart (2002), educação do campo é um conceito novo, mas está em disputa porque todo esse movimento da realidade é marcado por contradições sociais. Uma educação do campo num paradigma teórico e político, tendo a raiz na materialidade de origem e a realidade histórica, não sendo fechado, fixo. Essa diversidade de sujeitos do campo precisa ser refletida de forma pedagógica e política.

Educação do campo como um projeto de educação que mesmo estando em construção, possui finalidades legitimadas pelos movimentos sociais e instituídas legalmente (CALDART, 2008; MUNARIM, 2011; MOLINA, 2011; BRASIL/MEC/SECADI, 2012).

Precisamos estar alertas, pois esse discurso sobre a educação do campo num cenário de crise estrutural da sociedade capitalista entra em crise, onde de um lado dificulta uma análise objetiva de outro nos instiga a reorganizar nossa atuação política diante dos diferentes cenários. (CALDART, 2009).

Pela Educação do campo, tanto a política educacional como a teoria pedagógica na concepção de ‘escola do campo’, temos uma fragilidade, pois não temos um forte vínculo, defendido como um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo e da cidade. A escola deve sim estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida e para todas as pessoas. O campo é um lugar, portanto os trabalhadores devem ter o direito de ter a escola em seu próprio lugar, sendo respeitados como sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola onde os profissionais consigam construir um currículo que contemple diferentes dimensões formativas articulando o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social. (CALDART, 2009).

Portanto, a especificidade da Educação do Campo é justificada pelo fato desta, ultrapassar os espaços escolares, pois está presente na organização produtiva e lúdica dos povos do campo. Como nos afirma Brandão (1985):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

A lógica da expansão do capitalismo no campo ou de pensar o campo como um lugar de negócio não necessariamente precisa das ‘escolas do campo’, mas parece que a questão da educação escolar dos trabalhadores do campo esteja presente na agenda política do país. A chamada reestruturação produtiva chegando ao campo requer uma mão-de-obra mais qualificada, pequena é verdade, mas não coerente com a concepção da Educação do campo, porém, que atenda as demandas e interesses dos ‘empresários rurais’, currículos voltados à agronomia, cursos voltados ao agronegócio. E ainda, neste contexto de ‘modernização da agricultura’, chamada ‘agricultura familiar’, deve-se inserir para poder sobreviver. Agricultores tendo acesso à escolarização básica, instrumental para fazerem-se servidores ao trabalho escravo, pois são as empresas que comandam os negócios agrícolas e o Estado dando prioridade ao capital e não aplicando recursos na construção de um sistema público de educação no próprio campo, atendendo as demandas do povo.

Nesta investida do capital, onde existirem escolas para os trabalhadores do campo, por pressão dos movimentos sociais ou por concessão de empresas, as mesmas podem ser um bom veículo da difusão da ideologia do agronegócio, através da nova geração ‘modernizar’ as

mentes para a nova ‘revolução verde’, os transgênicos, a tecnologia, da monocultura para o negócio, insumos químicos industriais, máquina agrícola pesada, na lógica da reprodução do capital. Isso já tem se materializado em muitos estados com materiais didáticos ou paradidáticos produzidos pelas próprias empresas e, muitas vezes com recursos públicos. Existindo nos governos a pasta da Educação do Campo tudo poderia acontecer com mais facilidade e agilidade, mas é preciso afastar desses agitadores, dos movimentos sociais como o MST, que continuam empunhando a bandeira da reforma agrária, da soberania alimentar, da biodiversidade, do respeito ao meio ambiente.

O recuo dos movimentos sociais na luta pela educação diminui a pressão pela conquista de direitos que já foram reconhecidos pela sociedade, pelo retorno à dimensão dos direitos individuais, universais e sujeitos coletivos de direitos. Todo esse impasse tem a ver com a tendência crescente de fortalecer na discussão e implementação (precária) da política pública Ode Educação do campo a lógica do sistema em geral, pressionando pelo esvaziamento do seu conteúdo emancipatório originário, ampliação da dimensão regulatória, buscando enquadrar na ordem dada, demandas da ‘contraordem’.

Nesse sentido, o fechamento das escolas do campo trata-se de uma questão ampla e complexa, sua causa decorre de condicionantes que estão fora da escola, para além do âmbito da escola, estão relacionados com o campo, “mais especificamente, a falta de políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra, os camponeses.” (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

O fechamento de escolas do campo está relacionado a disputas por projetos de campo.

Em outros termos, as políticas de estado/governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra para o trabalho) (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 194).

Dessa forma, a adoção da política de fechamento de escolas do campo como alternativa mais econômica, amparada pelo discurso da racionalização da rede escolar, tem reduzido a questão a um simples problema de sistema escolar, na medida em que omite seu aspecto social mais geral e complexo relacionado a perversa expansão do capitalismo no campo e suas consequências para os trabalhadores do campo.

Superar essa realidade não é algo fácil, as condições não estão dadas, o contexto das populações do campo está, na maioria das vezes, impregnado pelas práticas e ideologias do agronegócio. Por outro lado, a escola permanecendo no campo, mesmo com todas as suas

limitações, pode constituir-se enquanto uma porta de entrada para debates importantes com a comunidade, para problematizar a agricultura do agronegócio que vem se expandindo, para conscientizar essa classe trabalhadora do campo de que outro currículo, outra escola, outro campo, outra sociedade é possível.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS) foi criado em 1999 com o objetivo de propor diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas ativas. Órgão colegiado integrante da estrutura básica do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Conselho como espaço de concertação e articulação entre os diferentes níveis de governo e as organizações da sociedade civil para o desenvolvimento rural sustentável, a reforma agrária e a agricultura familiar.

Um novo decreto foi instituído em 2003, onde o conselho mudou de sigla, incorporando as letras iniciais que identificam as principais políticas públicas sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário: Reforma Agrária e Agricultura Familiar.

O Condraf apresenta os seguintes objetivos:

- contribuir para a superação da pobreza por meio da geração de emprego e renda;
- contribuir para a redução da desigualdade de renda, gênero, geração e etnia;
- colaborar para a diversificação das atividades econômicas e sua articulação dentro e fora de territórios rurais;
- propiciar a adoção de instrumentos de participação e controle social nas fases de planejamento e execução de políticas públicas para o desenvolvimento rural sustentável.

A educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

A educação recria o campo, porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da

organização social do campo, buscando entre o campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento.

Reconhecer o papel fundamental da educação numa sociedade cada vez mais padronizada como a nossa, no contexto cultural que é o da Globalização, é reconhecer que a educação seja intercultural e que contribua para afirmar nossos valores culturais e, assim possa dialogar e assimilar o conhecimento universal. O projeto educativo perpassa pela proposta da Educação do Campo, que é capaz de formar integralmente o ser humano em toda a sua integridade, reconhecendo suas singularidades, acreditando que esta educação ressignifica a vida, a cultura, o trabalho e a dignidade de jovens trabalhadores (as) do campo.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica da presente pesquisa é qualitativa, “A pesquisa qualitativa se torna confiável por causa da sua coerência” (Eisner, 1998:39) e de natureza exploratória, segundo Gil (1991, p.45), a pesquisa exploratória tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema”. Para Lima e Miotto (2007, p.38), trata-se de um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, capaz de gerar, especialmente, em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. Buscou-se compreender como ocorreu o processo de fechamento das escolas do campo do Município de Barão de Cotegipe - RS, averiguando promessas de melhoria, ensino de qualidade e assim, refletir sobre as implicações desse processo na vida dos sujeitos que vivem no campo, os impactos que o fechamento das escolas do campo causaram nas comunidades rurais, se houve implicações pedagógicas nos sujeitos nesse processo de transferência do campo para a cidade e as reais condições vivenciadas.

Em relação aos métodos e procedimento técnicos a pesquisa é bibliográfica, histórica e documental, elencada em estudo de caso, conforme Trivinos (1995), o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa importante porque permite estudar um aspecto da realidade, no caso a avaliação, articulada à concepção educativa e metodológica da escola que, por sua vez, situa-se no contexto geral da comunidade e da sociedade. Ainda, conforme Minayo (1994), na pesquisa qualitativa os “resultados” devem ser vistos como aproximações da realidade e com viés fenomenológico, conhecimento daquilo que se manifesta para nossa consciência, daquilo que está presente para a consciência ou para a razão, daquilo que é organizado e explicado a partir da própria estrutura da consciência. “A verdade se refere aos fenômenos e os fenômenos são o que a consciência conhece” (CHAUI, 2000, p. 130) e dialética.

No diálogo, os interlocutores, guiados pelas perguntas do filósofo (no caso, Sócrates), examinam e discutem opiniões que cada um deles possui sobre alguma coisa; descobrem que suas opiniões são contraditórias e não levam a conhecimento algum (CHAUI, 2000, p. 257).

O local pesquisado foi o Município de Barão de Cotegipe – RS, com as Escolas do Campo, Colégio Estadual Mário Quintana e envolveu a Comunidade.

Os instrumentos utilizados para a elaboração deste trabalho em um primeiro momento foi o levantamento de depoimentos e opiniões de professores, pais e alunos presentes nas comunidades do campo onde as escolas foram fechadas, através de uma entrevista, que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número

mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” Responderam a essa entrevista quinze pessoas e ainda, entrevista semiestruturada com uma pesquisadora da Educação do Campo, que possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação Psicomotora e em Orientação Educacional, mestrado em Educação e doutorado em Educação, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e pesquisadora na UFRGS, na Faculdade de Educação – Departamento de Estudos Básicos – e na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE). Segundo Barros & Lehfeld (2000, p.58), a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa.

Nesse mesmo sentido, de acordo com Paulo Freire, reflexão e ação não se separam. A práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a realidade (FREIRE, 1988a). Também foram analisados documentos sobre o fechamento, as Leis e Diretrizes que regem a educação do campo: Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Resolução nº 329, de 13 de maio de 2015, a Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016, entre outras fontes documentais que produziram uma base qualitativa de dados, com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Barão de Cotegipe – RS, e leitura aprofundada dos documentos citados e comparação entre os dados que constam nos mesmos.

A coleta de dados foi realizada em três momentos: primeiramente aplicação da entrevista semiestruturada com a pesquisadora em Educação do Campo, num segundo momento a entrevista foi feita com professores, e num terceiro momento aos pais e alunos. Foram exploradas quais as mudanças sentidas na comunidade e na vida dos estudantes com o fechamento das escolas do campo, o que significou a nucleação, como era vista a escola do campo e a de hoje, a nova escola busca trabalhar a sua realidade, o contexto dos estudantes do campo, se encontram dificuldades, vê novas possibilidades, fazem parte dessa realidade de escola nucleada, houve melhoria no campo pedagógico ou não houve mudanças, quanto à formação dos alunos, aspectos relevantes e atuação dos professores.

As questões foram apresentadas deixando claro o objetivo da entrevista e que a mesma não visava prejudicar nenhum dos membros entrevistados e sim apenas com valor acadêmico.

Foi através da entrevista que pude constatar que várias são as ideias e críticas em relação ao processo de fechamento das escolas do campo de Barão de Cotegipe - RS.

A entrevista serviu como instrumento de coleta de dados. Espera-se que as ideias transmitidas, por meio desse estudo possam contribuir para enriquecer a temática em questão.

De acordo com Salvador (1980) apud Ribeiro (2008), a entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências sociais e psicológicas. Recorrem estes à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. ROSA; ARNOLDI (2006) p17.

Ribeiro (2008 p.141) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

De posse das anotações das entrevistas realizei a transcrição e procurei fazer a leitura do escrito estabelecendo as relações dos pensamentos dos sujeitos questionados, as convergências e as divergências dos participantes em relação ao tema. Concluindo com o mapeamento das semelhanças e diferenças das falas dos envolvidos, no objetivo de responder a questão da pesquisa.

Em geral as vantagens eram as de uma escola grande com apoio financeiro adequado e um bom número de alunos (...) o estudante da escola consolidada tinha a vantagem de ter melhores espaços escolares com melhores instalações (...). Tudo isso não custaria mais porque seria usado por um número grande de estudantes (PEREIRA, 2002, p.60-61).

A realidade que envolve o campo é muito complexa, é preciso que sejam lançados novos olhares sobre esse espaço, pois o campo está em movimento e tem grandes possibilidades de pensar a educação para além do modelo imposto pelo projeto do capital.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Resultado das entrevistas feitas com os cinco professores que estavam nessas escolas do campo que fecharam, sendo três professores que residem no campo e dois que residem na cidade.

Quanto à questão nº1 - A escola considera o contexto dos estudantes do campo?

O professor A, que reside no campo, coloca que: *“Sim, cada professor tem a liberdade de enfatizar e considerar esses aspectos, com conteúdo e com visitas ao campo”*.

O professor B, que também reside no campo, coloca que: *“Acredita que sim, pois a própria cidade ainda é voltada para o campo. E a realidade de grande parte dos estudantes é campo, mesmo que apenas nos finais de semana”*.

Já o professor C, residente no campo acha: *“Muito pouco considerado o contexto dos estudantes do campo. Nas formações existentes não são levados em consideração os aspectos relevantes à educação do campo, apenas dificuldades na aprendizagem e outras questões”*.

O professor D, que não reside no campo, acha que: *“Sim”*.

O professor E, atualmente faz parte da direção da nova escola onde houve a nucleação e mora na cidade, pensa: *“Sim, em partes, procura trazer a realidade deles para dentro da escola, trazer as vivências, mas ao mesmo tempo entende que não é igual, é uma rotina, uma sistemática diferente, pois não está localizada lá no campo”*.

Quanto à 2ª questão: Em relação às formações dos professores, existem aspectos relevantes à educação do campo?

O professor A pensa que: *“Não, as formações dos professores que recebemos nunca enfatizam aspectos que envolvam a educação do campo”*.

O professor B diz que: *“As formações são voltadas a aspectos gerais como educação infantil, alfabetização e dificuldades de aprendizagem”*.

O professor C, também diz que: *“Não, apenas outras questões como dificuldades na aprendizagem e outros aspectos”*.

O professor D, coloca apenas que: *“Não”*.

O professor E, considera que: *“Hoje não, porque as escolas não estão mais lá, não se busca voltar para a questão do campo, mas não que não se valorize, apenas a formação não é para o campo”*.

A terceira questão é: Qual sua opinião diante do fechamento das escolas do campo? Houve melhoria no campo pedagógico?

Quanto ao fechamento das escolas do campo, o professor A pensa:

Eu pessoalmente sempre fui uma defensora das escolas do campo, penso que as comunidades rurais perderam muito com o fechamento dessas escolas, mas a escola em que eu estava trabalhando não tinha mais alunos para ingressarem na escola, hoje ela estaria com 04 alunos e na medida em que esses saíssem não entrariam outros.

O professor B, *“Muitas, entre benefícios, todo aparato tecnológico e ambientes/profissionais específicos para cada atividade. Concentrando isso, facilita a manutenção e diversidade”*.

Já o professor C, relata que: *“A diferença se deu em ser apenas uma série (ano), porém a quantidade de crianças atendidas é muito grande, não sendo possível atender de forma mais individual, embora não seja necessário fazer merenda e limpeza”*.

Ainda o professor D, diz que:

Houve e muito, porque nos conteúdos há mais aprofundamento. Para mim por estar trabalhando com uma série só, e conseguir trabalhar o plano de estudo, mudou muito. Em função de ter uma turma de uma série e não ser multisseriada, não mais fazer a merenda, limpeza, cuidar da documentação e sem ter uma gratificação por tantas funções, que nós professores fazíamos.

O professor E, coloca que:

Para quem saiu do campo, teve benefícios, mas também perdas, estavam perto de casa, as escolas eram menores, com poucos alunos e era trabalhada a realidade deles, mas com a nucleação essas crianças estão vendo outras realidades e outras experiências, abrindo o campo da socialização, com outra visão e passam a ter mais autonomia.

Quarta questão: Em relação a sua prática em sala de aula, houve melhora quanto à sua atuação na escola da cidade?

O professor A, relata que:

Houve melhoria nos seguintes aspectos: biblioteca, aulas de psicomotricidade, aulas de música, jogos com outros profissionais, laboratório, aparelhagem eletrônica. Ajuda dos outros profissionais em algumas questões como: manter a disciplina, cuidar no recreio, limpeza e merenda. Podendo o professor, desta maneira, dedicar-se mais a turma. Há também aspectos negativos como menos contato com as famílias.

E o professor B, destaca que: *“Eu gostava muito da escola no campo, mas a realidade pede tecnologia e estrutura de aprendizagens. Acredito que na configuração atual os conteúdos específicos são mais bem aproveitados”*. Sugestão: *“Ainda deveria existir laboratórios no campo”*.

Ainda o professor C, relata: *“Sim, em função de não ter que ir pra cozinha, apenas me preocupar com o pedagógico”*.

O professor D, diz que: *“Na prática em sala de aula considera que houve melhora, em função de não ter que ir para a cozinha e sim preocupar-se apenas com o pedagógico. Quanto à sua*

atuação em sala de aula acha que sempre é uma melhora, um desafio novo e experiência que só temos a ganhar”.

Quanto ao professor E, não respondeu, pois não está em sala de aula hoje, faz parte da direção da escola.

Quanto ao questionário feito com os pais onde todos eles ainda residem no campo, temos as seguintes questões e respostas:

- Quais as mudanças sentidas na comunidade e na vida dos estudantes com o fechamento das escolas do campo?

O pai A, pensa que:

As escolas do campo sempre foram parte da comunidade, sempre houve uma parceria: a escola ajudava a comunidade e vice versa. Nas datas comemorativas a comunidade aguardava com expectativa as apresentações dos alunos. Sendo a maioria dos pais moradores da comunidade, era muito bom ver seu filho aprendendo a se expressar e desenvolvendo a autonomia. A comunidade ajudava em pequenas despesas financeiras e valorizava, sentia orgulho em ter a escola na comunidade. Com o fechamento, esses momentos são mais distantes, de certa maneira a comunidade “morreu” um pouquinho.

Entende-se que estava se tornando inviável financeiramente manter essas escolas funcionando, pelo reduzido número de alunos. Também na questão pedagógica estava deixando a desejar, pois era difícil um profissional dar conta de todas as tarefas existentes (cozinha, limpeza, documentação e ensinar).

O pai B, destaca que:

“Houve um rompimento de vivências na comunidade, percebemos certa distância entre as crianças (algumas). Isso não existia antes, nas datas comemorativas (pais, mães), não há mais homenagens. Antes todos eram colegas, agora cada criança possui sua turma”.

O pai C, coloca que: *“Eu acho que houve uma perda muito grande, tanto para a comunidade, quanto para os alunos”.*

O pai D, destaca que: *“Mudanças na participação nas atividades da comunidade, desde participar dos momentos de fortalecimento da fé (missas). A vida deles teve muita mudança pois eram bem mais livres do que as brincadeiras de hoje”.*

O pai E, acha que: *“Melhor, pois hoje os estudantes têm uma professora para cada série”.*

- Para você o que significou a nucleação e qual a perspectiva referente às escolas que sobraram?

O pai A:

Acredita que a nucleação teve seus pontos positivos e negativos, como citei anteriormente. Mas na questão da qualidade no ensino melhorou, pois existem mais

recursos pedagógicos e o professor que está na sala de aula exerce “somente” a função de ensinar, que é muito ampla!

Com o crescente êxodo rural e a redução do número de filhos por casal, a tendência é o fechamento das escolas que sobraram. A não ser que, se planeje ações e investimentos para que essas escolas tenham “atrativos” e sejam procuradas por pais e alunos... mas isto requer comprometimento, recursos e vontade política.

O pai B, pensa que: *“Essa nucleação deveria ter sido no meio rural, para que o aspecto físico da escola e o atendimento fosse melhor, com merendeira, faxineira, equipe diretiva e outros. A escola deveria estar no campo”*.

O pai C, relata que; *“Que as escolas que ainda restam no campo que continuem na ativa, preservando a vivência dos seus educandos”*.

O pai D, diz que: *“A nucleação, significou mais confiança em um ensino mais completo, com mais conteúdos de várias matérias. As escolas, os prédios, que sobraram poderiam ser utilizadas para o bem da comunidade para não vê-las abandonadas”*.

O pai E, “Boa”.

E, quanto aos estudantes, também residentes no campo, o pensam quanto as seguintes questões:

1-Como você enxergava a escola no campo e hoje como enxerga a escola da cidade?

O aluno A, via e vê a escola com:

Poucos alunos, uma só professora, séries multisseriadas, mas que todos se conheciam, eram unidos, trabalhando com atividades voltadas a realidade da comunidade, ao momento, a necessidade da época. Hoje na cidade é uma escola com refeitório, salas de aula para cada série, um professor por série, aulas de música, ginásio para atividades esportivas, porém incompleta, pois falta o ensino fundamental completo.

O aluno B, enxergava a escola do campo como: *“Uma escola com menos problemas, mais unida, mais alegre e acolhedora, e que a nova escola não trabalha a realidade dos estudantes do campo”*.

O aluno C, *“Eu acho que na escola do interior as brincadeiras eram mais saudáveis, as crianças eram mais unidas e na escola da cidade os estudantes ficam parados, cada um pra si e no celular”*.

O aluno D, *“Na escola do campo você tem mais liberdade, já na da cidade você está sempre dentro do colégio trancado”*.

O aluno E, considera que: *“Era bom, porque era perto da minha casa e tinha muito mais contato com a natureza. E, hoje na cidade, a escola é mais longe da minha casa, mas tem mais recursos, como: laboratório de ciências e de informática, aula de musicalização”*.

2-A nova escola trabalha a sua realidade?

O aluno A acha que a escola: *“Trabalha a realidade e a valorização da família, da educação e com atividades de preservação da água e meio ambiente”*.

O aluno B pensa que: *“Não”*.

O aluno C acha que: *“Sim”*.

O aluno D: *“Não”*.

O aluno E, considera que: *“Mais ou menos, porque recebe muitos alunos da cidade e também a professora só exerce a função de ensinar”*.

3-Quais as dificuldades e potencialidades que você vê na escola da cidade?

O aluno A coloca que: *“Não vimos dificuldades, avanço por não ser multisseriada e tem potencialidade de ter o 1º Grau Completo”*.

O aluno B relata: *“Existem crianças de diversas realidades e o que é oferecido pela escola é banda, coral, entre outros, e que são em horários que nós do interior não conseguimos fazer em função do transporte. Há pouca preocupação em valorizar o meio em que vivemos”*.

O aluno C: *“Não vejo dificuldades, é uma escola boa”*.

O aluno D considera que: *“As dificuldades são que os professores dão menos atenção e as potencialidades é que temos acesso a sala de vídeo e informática”*.

O aluno E relata que:

As potencialidades são: professor apenas com a função de ensinar e apresenta mais recursos pedagógicos. As dificuldades são: maior número de alunos por turma, falta de limites e indisciplina dos alunos e trabalhar voltados para a realidade do campo, já que a maioria dos alunos são do interior, do campo.

4-Você se sente parte dessa realidade?

O aluno A coloca: *“Me sinto parte dessa realidade, pois sempre procuro participar das atividades propostas pela escola, mas ao mesmo tempo sinto falta daquela liberdade que tinha na escola do campo, como por exemplo: subir em árvores, pisar na grama”*.

O aluno B: *“Nem sempre”*.

O aluno C acha que: *“Sim”*.

O aluno D: *“Não porque falam mais das coisas da cidade e não as do campo”*.

O aluno E: *“Mais ou menos, porque como moro no interior minha cultura e meus costumes são diferentes”*.

5- Você vê o ensino da escola da cidade melhor ou não houve mudanças?

O aluno A:

Acha que está bem melhor, uma professora para cada turma, os conteúdos bem explicados, mais disciplina e aprendizado. Acredito que a escola da cidade estará sempre em busca de novidades para melhorar sempre mais o ambiente escolar na busca de um ensino de qualidade para o crescimento do município.

O aluno B acha que: *“Em alguns aspectos melhorou, mas em outros não”*.

O aluno C: *“Eu prefiro o ensino no interior, pois a aprendizagem era melhor”*.

O aluno D considera que o ensino: *“É melhor, mas no campo aprendíamos sobre coisas que conhecíamos e na cidade ensinam coisas que não conhecemos”*.

O aluno E considera que: *“Sim, pois agora a professora tem somente a tarefa de ensinar e na escola do campo a professora tinha que fazer merenda, servir, lavar e secar a louça, limpeza, além de toda documentação da escola. Hoje a escola nova proporciona aulas de música, violão, informática, etc”*.

5.2 Concepções de uma pesquisadora sobre Educação do Campo, fechamento das escolas e perspectivas:

O objetivo dessa entrevista semiestruturada foi buscar informações sobre as concepções defendidas pela pesquisadora, quanto à questão; “O que você, como pesquisadora pensa sobre a Educação do Campo?”

A educação do campo emerge no Brasil neste período histórico porque ela é e sempre se apresentou ao longo da história brasileira como uma necessidade concreta dos povos do campo, ‘que sempre tiveram a educação feita por alguém, para eles e que não permitia também que eles tivessem acesso a diferentes níveis de ensino. Todo mundo sabe que a origem vem do MST e que é decorrente não de um pensamento das lideranças que acharam que tinham que fazer educação do campo e sim de uma materialidade concreta. Então os assentamentos, os acampamentos demandavam porque as crianças estavam lá e precisavam da escola e aí ela foi emergindo e enfim foi se tornando uma proposta que se adéqua a esse povo, nessa diversidade toda, que é opção aos povos que vivem no campo.

Algo bem importante que destaco é essa relação, essa clareza que a gente tem que ter, que apesar de se ter uma especificidade rural e uma especificidade urbana, quando se trata das classes populares a gente tem uma unidade e essa unidade é a unidade de classe. Então que transcenda a especificidade campo e cidade, e que por isso as propostas de educação elas têm o mesmo horizonte que é a emancipação humana. Articula-se outro projeto de sociedade, não é a construção de um Brasil efetivamente democrático, mas a partir da ideia da democracia substantiva e nessa democracia de aparência, democracia social efetivamente.

Assim, verifica-se que não será a educação isoladamente que fará com que o povo do campo permaneça no campo, mas que ela é um direito humano fundamental a fim terem dignidade de lutar por condições básicas de sobrevivência no lugar que escolheram para morar.

“Quanto ao fechamento das Escolas do Campo”, pensa que:

Não tem cabimento, o que está sendo feito no tempo atual, com toda a valorização que temos do conhecimento, com um mundo globalizado, que fechem escolas e que submetam as crianças a duas, três horas de transporte para chegar em outra escola.

Nos locais onde não tem demanda, não se abre escola para ela ficar sem gente, pois quem faz a escola são as pessoas. Mas em algumas regiões do Brasil estão sendo fechadas escolas que têm até 50 alunos. Juntar os alunos no campo, numa escola do campo é uma alternativa, mas esse juntar, não precisa fazer as crianças viajarem três horas, e aí, chove, as estradas são horríveis, falta luz e além do mais é o seguinte, quais são as possibilidades efetivas de avanço na formação e qualidade de vida ao tirarmos as crianças do convívio com a realidade de sua família. A educação é fundamental, então se nós tivéssemos um Estado que efetivamente se preocupasse não ia fechar a escola sem antes analisar todos os aspectos envolvidos.

Cada possibilidade de articulação de escolas entre si seria muito bem pensado e não isso que existe agora, que são as tais das escolas núcleo distantes, submetendo as crianças a várias horas dentro de um transporte escolar, qualquer coisa é motivo para não ter aula e o transporte nem sempre é muito seguro. Acho que tem que ter uma racionalidade, mas essa racionalidade deve colocar em primeiro lugar o direito à educação, ela que deveria nortear os planejamentos, quais as escolas que você junta, qual a distância, é viável, não é viável, a qualidade do transporte, enfim todas as condições. Mas o intuito do Estado é que a Educação é mercadoria e aí vamos diminuir custos e os estudantes que ... (a pesquisadora fez suspense)

Realmente com um mundo globalizado em que vivemos não poderia estar acontecendo o fechamento de escolas do campo, mas há todo um interesse por trás, pois hoje a educação virou uma mercadoria e a preocupação é a redução de custos não o estudante, que é o sujeito de todo esse processo.

“Quanto ao futuro da Educação do Campo”:

O futuro da Educação do Campo está ligado ao futuro de toda Educação Brasileira, por isso que a luta precisa ser unitária. Existem as ameaças de privatizações das Universidades Públicas e o aumento das Universidades Privadas; o Ensino Médio com uma proposta imposta, sem discussões com a sociedade e a tendência é uma evasão muito maior; a desqualificação da visão mais integral da educação, o direito à educação, a formação humana mais geral que oferece outra qualidade para pensar

a vida, o mundo, a própria realidade, a relação com as pessoas. Isso tudo está se perdendo.

A reforma curricular que está sendo proposta para a Educação Fundamental, a proposta de Avaliação que acaba obrigando a todos entrarem numa determinada lógica e todas as propostas educativas não podem ser desarticuladas. A reforma da Previdência, o processo de terceirização e de todas as outras propostas, porque elas compõem no conjunto outro direcionamento para o desenvolvimento brasileiro, que visa a superação da crise do capital com o arrocho, de quem? E a desqualificação dos direitos, de quem? Da classe trabalhadora.

Então a esperança da Educação do Campo, se concretiza na medida em que conseguimos enxergar isso como uma totalidade e que além de seguir com nossas experiências e lutando pela educação, lutemos por esse projeto mais amplo, de um Brasil melhor.

Esse futuro da Educação do Campo precisa de uma educação comprometida com a realidade dos educandos, de qualidade, que forme e prepare para a vida na construção de um mundo melhor.

Diante das contribuições apresentadas acima, pode-se analisar que a escola do campo passa por um momento histórico e social que precisa ser problematizado junto à comunidade escolar, para desta forma reavaliar e transformar as práticas educativas onde o projeto de desenvolvimento é pautado apenas no capitalismo. A relação escola/comunidade apresenta-se como um desafio e o repensar sobre as potencialidades quanto sua realidade na construção de relações no processo de ensino/aprendizagem, exige a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões escolares, tanto no processo educativo como na relação escola/comunidade.

Refletindo com Caldart (2003), nos remete à escola que deve ser vista como um espaço de construção do ser humano, quer dizer, pensá-la como um lugar onde o processo de desenvolvimento humano acontece do modo intencionalmente planejado, conduzido e refletido. Pois cada escola tem suas características e necessidades próprias em seu espaço cultural.

Compreender que o campo e a cidade se completam e que não podem ser pensados como se o aumento da urbanização servisse de modelo para um país moderno. Para ser moderno, o país precisa defender o direito à vida das pessoas do campo, que possam pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, da terra que pisam, possam construir sua existência, pois o país é amplo e queremos que inclua a todos, tanto os do campo como os da cidade, mas se o

mundo for pensado a partir de um lugar que não vivemos, apenas idealizamos e não compreendemos.

Atualmente fica explícito que existem duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado, e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não meramente de produção econômica (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

Na trajetória da educação brasileira as políticas de formação dos professores são desarticuladas das necessidades emancipatórias dos estudantes, colaborando dessa forma para manter esse sistema de exclusão e de desigualdade social.

De acordo com Frigotto (2010, p.40) é necessário “desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencente à classe, mas a consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes”.

O conteúdo dos cursos de formação de professores, como dos estudantes da educação básica do campo e da cidade precisam assegurar a leitura histórica da realidade, articulada com os processos formativos mais amplos, contemplando ciência, cultura, experiência e trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p.36)

A política de fechamento das escolas do campo e do transporte escolar tem sido uma das práticas hoje, do poder público, com o argumento que não seria viável a manutenção das escolas no campo, sendo economicamente insustentável aos cofres públicos. Mas olhando o outro lado quanto menos desgaste físico e psicológico dos estudantes por morarem perto de suas escolas e podendo deslumbrar e viver sua realidade, ao de terem que enfrentar horas dentro de um ônibus escolar.

Portanto, pelo relato dos professores a escola apenas recebe alunos do campo, os considera por serem do campo, mas trabalhar voltados à realidade e às vivências desses sujeitos ainda demanda muito envolvimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o fechamento das escolas do meio rural tanto nos municípios, como no Rio Grande do Sul e no Brasil é uma realidade, levando alunos à cidade, não reconhecendo o campo como um espaço de vida e de cultura. A permanência da escola no e do campo é de suma importância para os agricultores e é preciso valorizar esse espaço rural. Contudo, é necessário pertença, ou seja, trazer a comunidade rural para dentro da escola, através de projetos que valorizem a cultura dos agricultores e do espaço rural.

O cenário atual do transporte escolar e das escolas do campo nos municípios é resultado de concepções, práticas e políticas que historicamente têm predominado em se tratando da educação escolar dos povos do campo. A oferta e organização do transporte escolar a partir da década de 1990, atrelada aos processos de nucleação de escolas municipais, esteve vinculada à ideia de conduzir os estudantes para a cidade contribuindo de forma determinante para os processos de fechamento das escolas do campo. Isto se torna um agravante na medida em que historicamente os poderes públicos têm tomado suas decisões relacionadas à educação pautando-se em uma visão apenas economicista com o intuito de conter gastos.

Conclui-se então, que nessa escola não há uma formação dos professores para uma educação voltada para o campo, apenas alunos oriundos do campo, tendo que adaptar-se a realidade da cidade.

O fechamento das escolas no campo trouxe alguns benefícios aos professores, mas quanto aos estudantes, poucos foram os benefícios, pois perderam sua identidade e a atenção que tinham.

Pode-se concluir, através dos relatos, que na prática de sala de aula a maioria coloca que houve melhorias por não terem que realizar várias atividades que nas escolas do campo realizavam, como: merenda, limpeza, documentação, etc..., tendo apenas hoje o papel de educador. Uma das mudanças foi apenas no sentido de ter um professor por turma, mas por outro lado as comunidades acabaram perdendo um grande vínculo que existia com a escola, com as famílias e além da falta de suas vivências e a liberdade.

A nucleação realmente foi uma forma de trazer mais recursos pedagógicos aos estudantes, mas a nucleação poderia ter acontecido em uma escola do campo, preservando dessa forma as vivências dos educandos. Percebe-se que na nova escola o aluno sente muito a falta do coleguismo, da amizade, das brincadeiras sadias e do contato com a natureza.

A maioria dos alunos relata que a escola realmente não trabalha a realidade dos alunos do campo e ainda sentem falta de atenção. Recursos existem, mas além de ser mais longe de casa não se sentem fazer parte desse lugar.

Nos relatos fica claro que muitos estudantes dessa escola são do campo, existem mais recursos pedagógicos, mas o mais importante não acontece, que é trabalhar a realidade dos alunos provenientes do campo. São proporcionadas atividades diversas, no contraturno ou após o término das aulas, mas os alunos do campo não conseguem participar, pois dependem do transporte escolar e essas acabam privilegiando somente os alunos da cidade.

Enfim, o aluno não se sente parte dessa realidade, pois seu cotidiano, suas vivências, sua cultura e sua história não fazem parte dessa nova realidade de escola na cidade.

Ao analisar os dados não foi possível encontrar dados que sustentassem a teoria da redução de custos, pois o transporte acontecia da mesma forma antes do fechamento dessas escolas. Acentua-se sim o reduzido número de alunos em cada escola, pois o esvaziamento do campo está acentuado em nossa região.

Precisamos pensar uma política de educação que se preocupe com os sujeitos do campo, com o jeito de ensinar, de modo que se possa construir uma educação de qualidade. Para isso precisamos que o povo se articule, se organize de modo a serem sujeitos de seu próprio destino, donos de seus próprios direitos.

Como ressalta Kremer (2011, p...), a escola, juntamente com a igreja, “parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida ‘em comunidade’”. E acrescenta: “diante do fechamento da escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim” (Id). Anúncio do fim da/s comunidade/s. Anúncio do fim de uma possibilidade: o das classes subalternas poderem superar as suas insuficiências mediante o conhecimento buscado/adquirido na escola.

Através do questionário realizado foi possível constatar que o processo de nucleação das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe - RS não se deu de forma isolada ao contexto social, político, econômico e educativo. O grande êxodo rural devido à mecanização da agricultura, o número reduzido de filhos nas famílias, a oferta do transporte escolar e a redução de custos foram fortes influências para a administração municipal nuclear as escolas municipais do campo.

A partir dessa nucleação, os professores teriam ficado menos sobrecarregados, os alunos tiveram o direito de um professor por turma, contato com crianças de outras realidades,

mas poucas mudanças ocorreram em relação aos conteúdos e, ainda mais fortemente citado pelos estudantes, a falta de liberdade, convívio com a natureza, longe de casa, o individualismo e uma escola de portas fechadas. Pode-se concluir que houve mais perdas do que avanços.

Freire (2005), ainda em suas reflexões aponta que a educação do futuro deverá se comprometer com a ética universal, estabelecendo sentimentos de solidariedade e coletividade, atitudes comportamentais, comunicativas e emocionais. Para isso, são necessários outros saberes, capazes de potencializar o planejamento, a organização do currículo, a pesquisa, a organização dos grupos, a solução de problemas, a relação com a comunidade, as atividades antropológicas, etc.

Reitera Molina (2004), que a educação do campo como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, rompem com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidade.

A pesquisa realizada salienta que os processos de fechamento de escolas do campo têm reforçado o descaso histórico com a educação dos povos do campo. Além disso, destaca-se que as resistências em realizar mudanças no transporte escolar que direcionassem os estudantes para as escolas do campo, evidenciavam também a negação ou a invisibilidade dos povos do campo enquanto sujeitos de direitos, portadores de cultura, conhecimento e de um modo específico de viver e trabalhar. Com isso, o fechamento de escolas do campo tende a se acentuar. Em tempos de golpe à democracia e retrocessos em relação a políticas que amenizem as injustiças sociais, os sujeitos do campo, bem como os movimentos sociais que os representam deverão estar permanentemente em luta.

Assim, torna-se fundamental desenvolver estudos, pesquisas que averiguem essas questões e analisem o que foi essa tentativa de resistência em nível de movimentação nacional e como isso se deu nas bases, como exemplo no município de Barão de Cotegipe - RS, explicitando forças que se moveram para tal, bem como impactos. De todo modo, a Educação do Campo, aliada a um projeto educativo diferenciado do que está vigente e a um projeto de campo que se contraponha ao campo do agronegócio, se constitui enquanto uma proposta contra hegemônica. E para que ela se efetive há a necessidade da existência de escolas no campo, por isso defendemos as escolas do e no campo.

Como vimos, a problemática do fechamento de escolas rurais, não é algo para se tratar de forma simples, é algo muito complexo que além do aparente, do que parece natural,

expressa a perversidade do sistema capitalista com uma fração da classe trabalhadora: a classe trabalhadora do campo. Expressa o processo de alienação do trabalhador do campo através da expropriação do principal meio de produção que é a terra e dos conhecimentos que permitem dominar o processo produtivo e consequentemente sua expulsão do campo.

Superar essa realidade não é algo fácil, o contexto das populações do campo está, na maioria das vezes, impregnado pelas práticas e ideologias do agronegócio. Acreditamos que os movimentos de resistência ao fechamento das escolas do campo caracterizam um elemento essencial de resistência à lógica do capital, pois as pessoas resistindo no campo já é um dado importante em contraposição a uma lógica em que necessita de um campo com cada vez menos gente. A escola permanecendo no campo, mesmo com todas as suas limitações, pode constituir-se enquanto uma porta de entrada para debates importantes com a comunidade, para problematizar a agricultura do agronegócio que vem se expandindo, para conscientizar essa classe trabalhadora do campo de que outro currículo, outra escola, outro campo, e outra sociedade são possíveis.

A escola do campo é mais do que escola, não é apenas local de ensinar, é o centro da organização da comunidade local, é espaço de efetivação das políticas públicas educacionais, da representação efetiva do Estado no seu papel de garantir direitos a todos os cidadãos. É o equilíbrio social da comunidade, o local de vivências, de exercer cidadania.

O estudo indica que os poderes públicos municipais, movidos pela ideia de que a manutenção de centros de ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupam os alunos nas cidades, penalizando-os com várias horas no transporte escolar, além de perderem sua identidade.

Após análise dos questionários aplicados podemos concluir:

Todos os professores afirmam que a nova escola considera o contexto dos alunos provenientes do campo; que não existe formação específica para os professores com relação à Educação do Campo; com relação ao fechamento das escolas do campo e nucleação para a escola da cidade, os professores consideram que houve pontos positivos quanto aos trabalhos pedagógicos, acesso a materiais e audiovisuais, mas também houve pontos negativos com relação ao enfraquecimento das vivências nas comunidades rurais e a maioria dos professores considera que houve melhora em seu desempenho, na nova escola, principalmente por atuar em uma série única.

Os pais consideram que houve rompimento das relações escola e comunidade; as crianças da comunidade perderam o vínculo entre si, pois estão em séries diferentes; a escola

está mais distante dos pais; as crianças perderam a liberdade comum no interior; acreditam que o ensino melhorou, pois os professores atendem uma única turma e só têm a função de professor; significou mais confiança em um ensino mais completo e finalmente acreditam que a nucleação se fazia necessária, mas poderia ter sido no campo.

Os alunos elencam muitos pontos positivos da antiga escola do campo: brincadeiras mais saudáveis, poucos alunos, todos se conheciam e eram muito unidos, trabalhavam a sua realidade, mais alegre e acolhedora, perto de casa e contato direto com a natureza. Mas, apesar de reconhecerem alguns pontos positivos da nova escola da cidade, como professor único para a série e mais recursos tecnológicos, deixam claro que não se sentem parte da mesma, pois a escola não trabalha a realidade do campo, as crianças não interagem entre si, pouca relação com os arredores da escola (escola fechada); as atividades extras não os beneficiam, pois acontecem no horário inverso e após as aulas e ficam muito tempo longe de casa.

Pode-se concluir que para a maioria das professoras e pais a nucleação foi positiva na maior parte dos aspectos questionados, porém os alunos consideram a nucleação negativa na maioria dos aspectos questionados.

Portanto, esse assunto ainda precisa de muita discussão com as comunidades envolvidas, poder público e pesquisadores do assunto, para que não ocorram desacordos e problemas em novas nucleações que se fizerem necessárias a partir de agora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST**. Disponível em: WWW.brasildefato.com.br/node/6734. Acesso em: 02 mai. 2017.
- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo** (Por uma Educação do Campo). Brasília, 1999.
- BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BITENCOURT, A. **Barão de Cotegipe – 50 anos: um centenário de histórias**. Erechim, RS: All Print, 2015.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985
- BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios. Brasília. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília, Secad/MEC, fev. 2007
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.
- CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Kolling. E. J. et al. (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 25-36 p. 2002.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CONDRAF – MDA. **Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário**. 23 out. 2014. Disponível em: <<https://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/condraf/apresentação>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- EISNER, Elliot W. **The Enlightened Eye - Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.
- FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (organizadores). **Por uma Educação do Campo**, 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERNANDES, B. M. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In: Educação do Campo: campo – políticas – educação. Santos, Clarice Aparecida dos. (Org.) Brasília: MDA, p. 39-66, 2008.
- FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (organizadores); **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, hoje; 24).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988a.
- _____. **Programa de Estudos Sobre a Educação Rural/do Campo do Brasil**. INEP/SEIF-MEC, WB, 2003.10 de mai de 2016>. Acesso em: 10 jul 2017.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al (orgs.). **Educação do campo** – Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 329, de 13 de maio de 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., osfs. CALDART, R. S. Orgs. **A Educação Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002.

KREMER, Adriana. **Menos uma coisa no lugar**: as comunidades rurais e o fechamento de suas escolas. Disponível em: [HTTP://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf](http://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf). Acesso em: 02 nov. 2017.

Lei nº 12.960 – Planalto. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 10. p. 37-45, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

O fechamento das escolas do campo o anúncio do... Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/435/273>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PEREIRA, R. E. **A consolidação de escolas uni docentes como política de educação para a zona rural no Estado do Paraná**. São Paulo: Annablume/Fundação Araucária, 2002.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. **O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas**. ECS, Sinop/MT, v. 1, n. 2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PORTARIA Nº 391, DE 10 DE MAIO DE 2016 – Lex MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27134911_PORTARIA_N_391_DE_10_DE_MAIO_DE

RESOLUÇÃO Nº 329, DE 13 DE MAIO DE 2015. Altera a ... – CEEEd/RS. Disponível em: www.ceed.rs.gov.br/download/20151014161115reso_0329.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

SALVADOR, A D. **Métodos e Técnicas de pesquisa bibliográfica**. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, DF, 2001.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA**. Universidade Federal da Bahia. p. 13-65, 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

9 APÊNDICES

Questões da entrevista feita aos professores, pais e alunos.

Pais

- 1- Quais as mudanças sentidas na comunidade e na vida dos estudantes com o fechamento das escolas municipais do campo?
- 2- Para você o que significou a nucleação e qual a perspectiva referente às escolas que sobraram?
- 3- Algo a mais a acrescentar.....

Alunos

- 4- Como você enxergava a escola no campo e hoje como enxerga a escola da cidade?
- 5- A nova escola trabalha a sua realidade?
- 6- Quais as dificuldades e potencialidades que você vê na escola da cidade?
- 7- Você se sente parte dessa realidade?
- 8- Você vê o ensino da cidade melhor ou não houve mudanças?
- 9- Algo a mais para acrescentar.....

Professores

- 10- A escola considera o contexto dos estudantes do campo?
- 11- Em relação às formações dos professores, existem aspectos relevantes à educação do campo?
- 12- Qual sua opinião diante do fechamento das escolas do campo? Houve melhoria no campo pedagógico?
- 13- Em relação a sua prática em sala de aula, houve melhora quanto à sua atuação na cidade?
- 14- Algo a mais a acrescentar.....

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**O fechamento das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe - RS: correlações de forças e principais impactos**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Marilena Berria.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender os impactos produzidos na vida dos sujeitos e de suas comunidades com o fechamento das escolas do campo na rede municipal de Barão de Cotegipe - RS.

Ao participar desta pesquisa estará contribuindo para discussões e reflexões sobre o fechamento das escolas do campo no ano de 2015, no município de Barão de Cotegipe - RS. Sua participação também é muito importante para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da acadêmica Marilena Berria.

A sua participação consistirá em responder questões de um roteiro de entrevista semiestruturado ao assistente da pesquisa com duração de aproximadamente 15 minutos.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. *Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.* Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Este estudo possui poucos riscos, tais como desconforto e constrangimento, inerente a atividade desenvolvida (entrevista), quando ocorrer algum destes riscos ao responder uma pergunta de cunho pessoal, o estudante poderá deixar em branco, a fim de minimizar riscos e desconfortos. Todavia, lembramos que lhe é garantido o direito de desistir de sua participação a qualquer tempo e sem nenhuma penalização. Reforçamos que sua identidade será preservada, e que seus dados serão armazenados em local seguro.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: 54 999314197

e-mail: mariberria@hotmail.com

: “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos

() Autorizo ser gravado – entrevistado

() Não autorizo gravação

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

_____, de de 201.....

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFFS

ENDEREÇO: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Campus Erechim

FONE: / E-MAIL:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARILENA BERRIA

ENDEREÇO: SARACURA- BARÃO DE COTEGIPE

FONE:54 - 999314197 / E-MAIL: MARIBERRIA@HOTMAIL.COM

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DA PESQUISA: “O fechamento das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe: correlações de forças e principais impactos”.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre o fechamento das escolas do campo no ano de 2015 no município de Barão de Cotegipe - RS. Desenvolvida por Marilena Berria, discente de graduação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, sob orientação da Professora Solange Todero Von Onçay.

Objetivo central (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. a)

O objetivo central do estudo é: Compreender os impactos produzidos na vida dos sujeitos e de suas comunidades com o fechamento das escolas do campo na rede municipal de Barão de Cotegipe - RS.

Por que o PARTICIPANTE está sendo convidado (critério de inclusão) (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 itens IV.3.a, d)

O convite a sua participação se deve à busca de informações, de opiniões sobre o fechamento das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe no ano de 2015 para agregar informações no trabalho de TCC do curso.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Mecanismos para garantir o sigilo e privacidade (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. c e)

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Identificação do participante ao longo do trabalho

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

Existem casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada, no entanto, é necessário que esteja explícito no Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3.a)

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada ao pesquisador num tempo de 15 minutos.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação -entrevista ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Previsão de riscos ou desconfortos (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3 b)

Este estudo possui poucos riscos, tais como desconforto e constrangimento, inerente a atividade desenvolvida (entrevista), quando ocorrer algum destes riscos ao responder uma pergunta de cunho pessoal, você pai poderá deixar em branco, a fim de minimizar riscos e desconfortos. Todavia, lembramos que lhe é garantido o direito de desistir de sua participação a qualquer tempo e sem nenhuma penalização. Reforçamos que sua identidade será preservada, e que seus dados serão armazenados em local seguro.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item XI.2 .h)

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Sobre a Via do TCLE entregue ao participante da pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3.f)

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: 54 999314197

e-mail: mariberria@hotmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, RS- Campus Erechim- Brasil.

Inserir da seguinte forma: “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**O fechamento das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe - RS: correlações de forças e principais impactos**”, desenvolvida por **Marilena Berria**, discente de graduação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação da Professora Solange Toderon Von Onçay.

O objetivo central do estudo é compreender os impactos produzidos na vida dos sujeitos e de suas comunidades com o fechamento das escolas do campo na rede municipal de Barão de Cotegipe

O trabalho será realizado com professores (as) do ensino fundamental que trabalhavam nas escolas do/no campo no ano de fechamento destas escolas do município de Barão de Cotegipe - RS, e por isso o Sr (a) está sendo convidado (a) a participar. Sua participação é extremamente importante e sem ela não poderíamos estar realizando esta pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ao participar desta pesquisa estará contribuindo para discussões e reflexões sobre o fechamento das escolas do campo no ano de 2015, no município de Barão de Cotegipe - RS. Sua participação também é muito importante para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da acadêmica Marilena Berria.

A sua participação consistirá em responder questões de um roteiro de entrevista semiestruturada ao assistente da pesquisa com duração de aproximadamente 30 minutos.

Gravação da entrevista:

A entrevista será gravada em áudio somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação- entrevista

☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terá acesso às mesmas a equipe de pesquisa. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa é o de possibilitar reflexões sobre o fechamento das escolas do campo de Barão de Cotegipe - RS que, se dará pela devolutiva dos resultados aos participantes e comunidade escolar.

Este estudo possui poucos riscos, tais como desconforto e constrangimento, inerente a atividade desenvolvida (entrevista), quando ocorrer algum destes riscos ao responder uma pergunta de cunho pessoal, o estudante poderá deixar em branco, a fim de minimizar riscos e desconfortos. Todavia, lembramos que lhe é garantido o direito de desistir de sua participação a qualquer tempo e sem nenhuma penalização. Reforçamos que sua identidade será preservada, e que seus dados serão armazenados em local seguro.

Os resultados serão divulgados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, _____ de _____ de 2017.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante

Assinatura

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Prof. Solange Todero Von Onçay
Pesquisador responsável

E-mail: solange.onçay@uffs.edu.br

Marilena Berria
Assistente da pesquisa

[E-mail: mariberria2hotmail.com](mailto:mariberria2hotmail.com)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Roteiro: “O fechamento das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe - RS: correlações de forças e principais impactos”.

Prezado participante,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“O fechamento das escolas do campo do município de Barão de Cotegipe - RS: correlações de forças e principais impactos”**, desenvolvida por **Marilena Berria**, discente de graduação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação da Professora Solange Todero Von Onçay.

O objetivo central do estudo é compreender os impactos produzidos na vida dos sujeitos e de suas comunidades com o fechamento das escolas do campo na rede municipal de Barão de Cotegipe - RS.

Objetivo central (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. a)

Por que o SUJEITO está sendo convidado (critério de inclusão) (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 itens IV.3.a, d)

A participação do seu filho(a) se deve em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada ao pesquisador num tempo de 15 minutos.

A participação do seu filho(a) não é obrigatória e ele(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Ele(a) não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir na sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Ele(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo a participação totalmente voluntária.

Mecanismos para garantir o sigilo e privacidade (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. c e)

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por ele(a) prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, O senhor(a) poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do seu filho(a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Identificação do participante ao longo do trabalho

Este estudo possui poucos riscos, tais como desconforto e constrangimento, inerente a atividade desenvolvida (entrevista), quando ocorrer algum destes riscos ao responder uma pergunta de cunho pessoal, o estudante poderá deixar em branco, a fim de minimizar riscos e

desconfortos. Todavia, lembramos que lhe é garantido o direito de desistir de sua participação a qualquer tempo e sem nenhuma penalização. Reforçamos que sua identidade será preservada, e que seus dados serão armazenados em local seguro.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item IV.3.a)

“A participação do seu filho(a) consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada ao pesquisador num tempo de 15 minutos.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

Gravação da entrevista

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item XI.2 .h)

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

[Tel:54 999314197](tel:54999314197)

e-mail: mariberria@hotmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, RS-Brasil-Campus Erechim.

Inserir da seguinte forma: “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-1478

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS , Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo com a participação.

Nome completo do (a) responsável: _____

Parentesco ou justificativa p/ guarda _____

Assinatura: _____

Os pesquisadores deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores.

10 ANEXOS

RESOLUÇÃO Nº 329, DE 13 DE MAIO DE 2015

Altera a Resolução CEEed nº 320, de 18 de janeiro de 2012, no que se refere à cessação de funcionamento de curso nas escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso de suas atribuições, e com base no inciso V do art. 10 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, na Lei federal nº 12.960, de 27 de março de 2014 e no inciso XIX do art. 11 da Lei estadual nº 9.672, de 19 de junho de 1992, com as alterações introduzidas pela Lei estadual nº 10.591, de 28 de novembro de 1995, pela Lei estadual nº 11.452, de 28 de março de 2000 e pela Lei estadual nº 14.471, de 21 de janeiro de 2014.

RESOLVE:

Art. 1º A Resolução CEEed nº 320, de 18 de janeiro de 2012, fica acrescida dos artigos 15ª e 15B com a seguinte redação:

Art. 15A. Para fins desta Resolução e demais normas do Sistema Estadual de Ensino entende-se por:

I – **Escola do campo** aquela escola situada em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo.

II – **Populações do campo** os agrupamentos formados por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais da existência a partir do trabalho no meio rural.

Art. 15B. A entidade mantenedora que manifestar a intenção de cessar o funcionamento de curso, devidamente autorizado no Sistema Estadual de Ensino, em escolas do campo, indígenas e quilombolas, de forma gradativa ou não, deverá solicitar a prévia manifestação do Conselho Estadual de Educação que emitirá Parecer com base nos seguintes documentos, constantes em Processo instruído na Coordenadoria Regional de Educação:

I – Justificativa elaborada pela Secretaria da Educação do ente federado, considerando os aspectos da política de educação do campo referidos no Decreto federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, contendo:

a) número de estudantes atendidos na escola em questão, por ano e série, nos últimos dez anos;

b) relação dos estudantes matriculados no presente ano;

c) mapa do território contendo a escola em questão e as demais escolas públicas com a distância entre elas;

d) número de estudantes residentes e/ou oriundos do campo, de área quilombola ou indígena de cada escola relacionada no mapa;

II – Diagnóstico do impacto da cessação, considerando aspectos educacionais, demográficos, socioculturais e econômicos, elaborado pela Secretaria da Educação do ente federado, acompanhado dos seguintes documentos:

a) manifestação dos órgãos relativos à atuação no campo: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, Secretaria Municipal da Agricultura e/ou outros órgãos equivalentes existentes ou atuantes no território;

b) manifestação do Ministério Público por meio da Promotoria da Comarca que atende o município;

c) manifestação do Prefeito Municipal;

d) manifestação do Poder Legislativo Municipal;

e) manifestação do Conselho Municipal de Educação;

f) manifestação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, se escola indígena;

g) manifestação do Comitê Estadual de Educação do Campo;

h) manifestação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e dos Trabalhadores em Educação do território;

i) relatório de ações realizadas em regime de colaboração, para o atendimento à população em questão, anteriores à decisão de cessação de curso;

j) declaração de destinação do imóvel, no caso de dominialidade pública;

k) declaração referente aos recursos humanos que atuam no estabelecimento de ensino em cessação, destacando vínculo de trabalho e sua designação para outra escola.

III – Manifestação da comunidade escolar, decorrente de assembleia geral convocada mediante edital com antecedência mínima de 15 dias, expressa em Ata acompanhada de relação dos presentes discriminados por segmento.

Parágrafo único: O pedido de manifestação do Conselho Estadual de Educação quanto à cessação de curso deverá dar entrada neste Órgão entre 360 a 180 dias antes da data prevista para o possível encerramento das atividades letivas.

Art. 2º O artigo 16 da Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012, fica acrescido do inciso IX com a seguinte redação:

“Art. 16 [...]

IX – CÓPIA DO Parecer prévio do Conselho Estadual de Educação no caso de escola do campo, indígena ou quilombola.”

Art. 3º Ficam revogados o § 1º do artigo 14 e o § 2º do artigo 15, da Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. (Aprovada, por unanimidade, pelo Plenário, em sessão de 13 de maio de 2015).

O Conselho Estadual de Educação, em 18 de janeiro de 2012, exarou a Resolução CEEEd nº 320/2012 cuja ementa se transcreve: “Atualiza normas para o credenciamento de estabelecimentos de ensino e autorização para funcionamento de cursos e regula procedimentos correlatos. Dá nova redação ao art. 12 da Resolução CEEEd nº 300, de 15 de julho de 2009”.

A revogação do § 1º do artigo 14 tem a finalidade de evitar que situações excepcionais e passageiras se tornem permanentes. Estas excepcionalidades poderão ser supridas por instrumentos legais já existentes sem causar o fechamento temporário ou gradativo da escola.

O artigo 15 da Resolução prevê:

“O estabelecimento que, por decisão de sua mantenedora, cessar o funcionamento de curso autorizado a funcionar, será descredenciado para essa oferta, mediante Parecer deste Conselho, com base em processo encaminhado pela Secretaria de Educação.”

A Lei federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para fazer constar a exigência de manifestação prévia de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombolas e determina novos encaminhamentos.

De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE nos últimos dez anos, 276 mil pessoas deixaram o campo no Rio Grande do Sul, e hoje vivem no campo apenas 15% da população gaúcha, onde 31,3% das propriedades rurais não possuem jovens para fazer a sucessão na agricultura familiar e das 307 mil pessoas que vivem em situação de extrema pobreza 107 mil são do meio rural.

Já no Censo 2006 do IBGE dos 441 mil estabelecimentos rurais existentes, 379 mil são de base familiar (86%).

Segundo o Departamento de Planejamento da Secretaria de Estado da Educação, no Rio Grande do Sul, de 2006 a 2014, por decisão das Mantenedoras cessaram o funcionamento 1.544 escolas, destas, 375 são escolas estaduais e 1.169 escolas municipais.

Cuida-se agora de atualizar a norma e completa-la, a fim de atender ao disposto no Art. 28 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pela Lei federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, que estabelece no Parágrafo único do Art. 28:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (NR)

Por sua vez, o Decreto federal nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, no inciso II do artigo 2º estabelece:

Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulações de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

E no inciso IV do mesmo artigo:

Valorização de identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas as reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Por fim, no Parágrafo único do art. 3º:

Aos Estados, Distrito Federal e Municipais que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Entre tantas justificativas para o não fechamento de escolas cita-se o art. 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece:

“A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.”

Os atos de criação, denominação, credenciamento e autorização de funcionamento preveem atos contrários aos de cessação de funcionamento, descredenciamento e extinção, compondo assim os ditos “atos complexos”. Estes procedimentos e manifestações administrativas não são simplesmente resultado de processos burocráticos e sim devem ser vistos como resultado de processos sociais. Portanto democraticamente planejados. Em 06 de maio de 2015.

PORTARIA Nº 391, DE 10 DE MAIO DE 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

DOU de 11/05/2016 (nº 89, Seção 1, pág. 40)

Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando:

a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que versa sobre os direitos fundamentais dos povos indígenas e tribais; O parágrafo único do art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Base Nacional - LDB; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE; o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em território etnoeducacionais;

o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera; e

as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, homologadas pelo Ministro de Estado da Educação, para a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, resolve:

Art. 1º - Ficam estabelecidas as diretrizes nacionais, no âmbito das Secretarias de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, com o objetivo de orientar os processos administrativos que tratam do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Art. 2º - O processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação expressa do órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único - Para o cumprimento de que trata o *caput*, o órgão normativo do sistema de ensino deverá considerar:

I - a justificativa e o diagnóstico da situação apresentados pela Secretaria de Educação;

II - a análise diagnóstica do impacto da ação proposta; e

III - a manifestação da comunidade escolar, no âmbito do respectivo território etnoeducacional ou território rural, se escola indígena ou do campo, onde houver.

Art. 3º - A justificativa a que se refere o inciso I do art. 2º deverá conter um relato pormenorizado dos pressupostos que motivam a decisão do fechamento da unidade escolar, considerando a oferta do ensino para as populações do campo, indígenas e quilombolas em escola pública nas respectivas comunidades ou mais próximas de sua residência.

Parágrafo único - A justificativa deverá considerar o histórico da escola, o projeto político e pedagógico da unidade escolar, as condições de infraestrutura e os recursos humanos existentes, a participação da unidade escolar em políticas e programas do Governo Federal, os investimentos realizados com recursos próprios em infraestrutura e correspondentes ações pedagógicas.

Art. 4º - O diagnóstico de impacto da ação considerará, no mínimo, os seguintes aspectos:

I - o estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à educação do campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional;

II - o processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas;

III - o percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo;

IV - a função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos; e

V - o estudo da distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte.

Art. 5º - A Manifestação da Comunidade Escolar visa garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das diferentes famílias, comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e poderá ser exercida por uma das seguintes formas: audiência pública, conferência e reunião.

Parágrafo único - Deve ser estimulada a participação de pais, alunos, profissionais da educação, conselhos escolares e demais integrantes das comunidades envolvidas, previamente convocados, garantida a publicidade do ato e suas deliberações devidamente registradas em Ata com a assinatura dos participantes.

Art. 6º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 28 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 28.

[Parágrafo único.](#) O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR)

Art. 2º-Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de março de 2014; 193º da Independência e 126º da República

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

José Henrique Paim Fernandes

Sergio Braune Solon de Pontes

Miguel Rossetto

Luíza Helena de Bairros